

مركز البحوث

أساليب التعليم والتعلم الحديثة

تأليف

د . خولة فاضل الزبيدى

بسم الله الرحمن الرحيم



مركز البحوث

أساليب التعليم والتعلم الحديثة

تأليف

د. خولة فاضل الزبيدى

١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م

بطاقــة الفهرسة

ⓒ معهد الإدارة العامة ، ١٤٢٤هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.

الزبيدى ، خولة.

أساليب التعليم والتعلم الحديثة - الرياض.

٤٤٨ ص ؛ ١٧ × ٢٤ سم.

ردمك : ٥-٠٩٥-١٤-٩٩٦٠

١ - التعليم - طرق التدريس.   أ - العنوان

ديوى ٣٧١,٣   ٢٢/٥١٩٩

رقم الإيـداع : ٢٢/٥١٩٩

ردمـــــك : ٥-٠٩٥-١٤-٩٩٦٠

المحتويات

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

فهرس الجداول

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

فهرس المخططات

الموضوع	الصفحة

القسم الأول: أدوات التدريس

يعتبر التدريس إحدى الوظائف المهمة الصعبة التى تعتبر تحديًا يحتاج إلى ساعات طويلة من العمل والتحضير. فضلاً عن احتياجه إلى مهارة التخطيط، ومهارات أخرى داخل الفصل التدريسى كمهارة إدارة الفصل، وإدارة الوقت المخصص للتدريس، ومهارة الاتصال والتجاوب مع الطلبة داخل الفصل.

إن الهدف من القسم الأول هو تقديم المساعدة لكسب المعلومات الدقيقة التى تدخل فى صميم عملية التعليم، ووضع هذه المعلومات فى إطار يساعد المدرس على التهيؤ لعملية التعليم.

الفصل الأول: يتناول ماذا يُقصد بعملية التعليم، ومناقشة الأدوار المتعددة للمدرس؛ لتطوير المعنى العملى للتدريس.

إن التخطيط يعتبر جوهر العملية التعليمية، وهناك سبع خطوات شاملة لنماذج التخطيط يمكن استعمالها، بالإضافة إلى تعليمات وافية للمدرسين الجدد مصحوبة بنماذج مساعدة لتقريب المعلومات إلى الواقع العملى. بالإضافة إلى عدة أنواع من خطط الدرس، والخطط اليومية وطريقة تنفيذها ومهارات التدريس التى لها علاقة بهذا النموذج، كلها معرّفة ومحللة بشكل سهل ومفهوم.

إن ملاحظة الأشياء تزودنا بالمعلومات المطلوبة دومًا للمساعدة فى عملية التخطيط الفعال وإدارة الذى يدور فى داخل الفصل.

أما الفصل الثانى فإنه يزود الدارس بمخطط لإجراء ملاحظات ومشاهدات صحيحة من أجل استعمالها فى التخطيط والتطبيق العملى معًا.

الفصل الأول: عملية التدريس

أهداف التدريس:

بعد الانتهاء من دراسة الفصل الأول، يجب أن تكون قادراً على:

١- تحديد وشرح ثلاثة أدوار رئيسية يقوم بها المدرس.

٢- تعريف التدريس.

٣- تحديد المهارات التدريبية الضرورية للتدريس الفعال فى المرحلتين الابتدائية والثانوية.

٤- شرح أهمية التخطيط الفعّال.

٥- تحديد وتغيير الخطوات السبع المتتالية لعملية التخطيط.

٦- شرح الخطوات الطبيعية لعملية التخطيط.

٧- تحديد وشرح نماذج متعددة لمهارات التدريس.

المقدمة:

من أهم اللحظات التى يعتز بها المدرس دومًا هى تدريس أول فصل فى حياته العملية، وبالأصح اللحظات الأولى التى يدخل فيها الفصل. وتبقى هذه الذكرى عالقة فى الذهن بمشاعر جميلة لا يمكن نسيانها لأهميتها النفسية والشخصية والعلمية عندنا نحن معشر المدرسين، وسبب اعتبار هذه اللحظات مهمة؛ أنها حصيلة دراسة سنوات عديدة ومعاناة اختبارات ونتائج مرضية وغير مرضية وصبر لتحقيق ما كنا نقول عندما نُسأل عنه فى الصغر: ماذا تريد أن تكون فى المستقبل؟ وببراءة الطفولة وطموح الشباب وحلم المستقبل: أرى أن أكون مدرسًا أو مدرسة إن شاء الله.

وستبقى مهنة التدريس الأكثر تقديراً واحتراما على جميع الأصعدة؛ لأنها هى الأساس فى نقل الإنسان من الظلمة إلى النور، ومن الجهل إلى عالم المعرفة. وسيبقى المدَّرس مطالبًا بالتطور وتحديث طرق تدريسه؛ لأنه هو المسئول الأول عن إعداد جيل التقدم والتغير.

وسنوضح فى هذا الكتاب كيف يمكن تطوير العملية التدريسية (التعليمية) والمدرس معاً، وتدريبه نحو الأفضل فى الفصول القادمة.

التدريس:

ماذا يعنى التدريس؟ علينا هنا أن نجيب عن هذا السؤال قبل أن نقرر إذا كان الشخص مدرسًا ناجحًا. ولأجل إيجاد التعريف الشامل الصحيح لمعنى التدريس، يجب أن نحلل عمل المدرس، ونعرف ما الأدوار الرئيسية التى يقوم بها.

أدوار المدرس:

المدرس الناجح هو فنان ناجح، هذه مقولة سمعناها منذ أول يوم دخلنا فيه كلية التربية. وتساءلت نفسى عن معنى هذه المقولة..! نستطيع أن نقول إن المدرس يلعب عدة أدوار متداخلة كالممثل على خشبة المسرح. ويمكن تقسيم فعاليات التدريس هذه إلى ثلاثة أجزاء توضح دوره المسرحى، وتحلل عملية التعلم المتوقع حدوثها عند الطالب كنتاج لهذا العمل وتطويره بالتالى نحو الأفضل وهذه الأدوار الثلاثة، هى:

١ - الخبير التعليمى:

من أهم ما يلاحظ على المدرس ودوره فى العملية التعليمية هو خبرته التعليمية التى اكتسبها خلال السنوات التى قضاها فى هذا المضمار، فهو: الشخص الذى يخطط، ويرشد، ويقيم عملية التعلم. ويعتبر هذا الدور جوهرياً فى مجمل العملية التعليمية، والتى تحظى بمساندة الجميع.

وبوصفه خبيراً تعليمياً، فإن عليه أن يتخذ القرارات التى لها علاقة بالتدريس، وتحديد المواد التعليمية المراد استخدامها، والإلمام بطرق التدريس وملاءمتها للمحتوى الذى سيدرسه، وكيفية تقييم التعليم المراد حصوله. وهذه القرارات مبنية على عوامل عدة تتضمن الأهداف التعليمية التى وضعتها الجهات العليا المعنية بالعملية التربوية، وهى: معرفة المدرس بالمادة، معرفته بنظريات العلم والعوامل التشجيعية، وقابليات وطاقات الطلبة. والأهم من ذلك، هو شخصية المدرس وتحديد احتياجاته، ووضع الأهداف المراد تحقيقها. ويتوقع الطلبة من المدرس أن يكون خبيراً ومركز معلومات، للإجابة عن جميع أسئلتهم التى تتعدى موضوع تدريسه إلى مواضيع أخرى فى معظم الأحيان.

٢ - الإدارى:

الدور الثانى المهم الذى يقوم به المدرس، هو أن يأمر وينظم البيئة التعلمية. ويتضمن هذا الدور اتخاذ كل القرارات والمواقف للمحافظة على النظام فى داخل الفصل الدراسى كوضع الأوامر وطرق التعلم والأنشطة المراد تطبيقها من أجل القيام بأداء العملية التعليمية على أكمل وجه.

وقد تتضارب الآراء حول هذا الدور، فهناك من يرى أنه دور تهذيبى فقط، والرأى الآخر يعتبره العنصر الأساسى لإقامة بيئة تعليمية يمكن للمدرس فيها توصيل المعلومات بشكل نظامى وفعال، ووضع الحدود الواجب اتباعها. وهذه الحدود فُرضتْ من أجل المهمة التى يقوم بها. وهذا يبين أهمية إدارة الفصل ويثبت أنها عملية معقدة، وليست عملية تهذيب فقط.

والمدرس مسئول بشكل مباشر عن البيئة الصفية، لذلك يُعتبر مهندس بيئة ينظم المجال الصفى ليتلاءم مع الأهداف من أجل بلوغ الحد الأقصى من التعلم. إن تنظيم غرفة الدرس لها دور فعال فى توفير الراحة النفسية للمتعلم، ابتداء من تنظيم المقاعد، وتعليق

اللوحات والصور على حائط الفصل، إلى لوحة الإعلانات، والمكتبة الصفية، والركن الخاص بالتعليم، وعوامل أخرى تسهم فى تحقيق جو تدريسى مريح.

إن إدارة الفصل الناجحة تسهم فى تقديم نموذج إيجابى وانطباع متفائل اتجاه المناهج والمدرسة والتعلم بشكل عام. والمدرس الذى يبدى اهتمامًا تجاه عملية التعلم والبيئة التعليمية؛ يساعد على إعطاء الانطباع الجيد للطلبة أوالمدرسة. ويأمل أن تكون النتائج هى الانضباط النفسى والقليل من المشاكل الإدارية.

وأخيرًا، يتطلب من المدرس فى إدارة وإنجاز الأمور الكتابية، قراءة وتصحيح الأوراق الامتحانية والواجبات المنزلية، وحصر الدرجات وتدوينها، ومتابعة سجل الحضور اليومى، وتنظيم الملفات وكتابة الخطابات والملاحظات، وغيرها من الأمور التى تحصل على الصعيد اليومى. وهذا يعطى انطباعًا بأن الوقت المخصص لا يكفى إلاّ بإنجاز جزء من العمل المذكور.

٣ - المرشد:

بالرغم من عدم تدريب المدرس لأن يكون مرشدًا أو عالمًا نفسيًا، ولكنه بحكم عمله يجيب عليه أن يكون مراقبًا حياديًا لسلوكيات طلبته، وأن يكون مستعدًا لمواجهة أى مشكلة حقيقية تعترض طريق إتمام عملية تعلم الطالب وتطويره، وذلك بوضع الحلول الإيجابية المناسبة لها.

ونحن نرى فى معظم الصفوف أن الطلبة ينظرون إلى المدرس على أنه المرشد والموجه، وعليه أن يكون مستعدًا لمساعدة الطلبة وذويهم بقدر الممكن فى الاستماع إلى مشاكلهم، والاستعداد للعمل مع زملائه فى تحويل الخبرة المدرسية إلى عوامل مساعدة بقدر الممكن، وإيجاد الحلول المناسبة التى تتلاءم مع المشكلة نفسها.

إن المدرس يعتبر شخصية اجتماعية لارتباطه بالناس وبالطلبة، وأولياء أمورهم والإداريين وزملائه؛ لذا يجب عليه التحلى بحسن المعاشرة، وأن يكون مستعدًا للحالات غير الطبيعية. وهذه التفاعلات والارتباطات، فى جميع الأحوال، سواء كانت مسرة ومريحة أو عكسها، فإنها تساعد على الفهم العميق لتصرفات الناس وطبيعتهم.

وأخيراً، فإن المدرس بحاجة إلى فهم دقيق لنفسه، ودوافعه، وآماله، وطموحاته وأحاسيسه، والتى لها تأثير عميق على قابلية ارتباطه بعمله وبالآخرين.

هل تشعر بأنك مثقل بمثل هذه المسئوليات بوصفك مدرسًا؟ لا تتعجب، فإن معظم المدرسين ذوى الخبرة الطويلة يشاركونك هذا الشعور. والآن قد عرفت ما عليك، فلنعمل سويًا فى تكوين تعريف رسمى لكلمة "التدريس".

تعريف التدريس:

يعرف التدريس بأنه عمل صادر عن شخص صاحب مهارة، وعلم ومعرفة، وقدرة على إعطاء التعليمات. وهو عمل شخص يقوم بمهمة أو عملية التعليم (التدريس)، وقد عرّف كلارك وستار (١٩٨٦) Clark & Stark 1986 التدريس بأنه هو "مبادرة إنسانية غرضها مساعدة المتعلم فى البحث عن وسائل لتغيير بعض المهارات، والمعارف، والأفكار، والتصرفات أو التقديرات للصفات الجمالية فى الحياة"، أما برنر (١٩٦٦) فقد عرَّف التدريس بأنه "جهد موجه لمساعدة أو إنجاز النهوض والتطور " (ص١)، وهذه التعريفات والأدوار التى يقوم بها المدرس توصى بأن المدرس بحاجة إلى الاهتمام والانتباه لجميع جوانب نمو وتطور الطلبة جسميًا، واجتماعيًا، وعاطفيًا ومعرفيًا.

لذا نرى مما تقدم أن التدريس هو: "عمل يُقدم من قبل شخص متخصص يحاول مساعدة الآخرين للوصول إلى ما يبتغونه فى تحقيق نموهم وتطورهم، وتدريبهم على المهارات المتعددة لتحقيق أهدافهم" وبناءً على ذلك فما هى هذه المهارات التى يحتاج إليها ذلك الشخص لأجل تحقيق هذا العمل النبيل؟

مهارات التدريس الخاصة:

اقترحت جويس و ويل (١٩٨٠) Joyce & Weil 1980، أن هناك العديد من المدرسين الأكفاء، يتمتعون بمواهب خاصة ومؤثرة. وتظهر هذه المواهب عند تعرضهم لمواقف صعبة خاصة. وتختلف هذه المواهب حسب المواقف المختلفة التى يمر بها كل مدرس. فنرى من خلال تجاربنا التطبيقية والإشرافية، مثلاً، أن هناك مدرسين مبدعين فى المرحلة الابتدائية، ولكنهم عاجزون عن إدارة الفصل إذا ما كلفوا بالتدريس فى المرحلة الثانوية. والعكس،

إن مدرس المرحلة الابتدائية مطالب بتدريس جميع مواد المنهج الدراسى. أما مدرس المرحلة الثانوية فهو يدرس مادة واحدة (وهى تخصصه) أو مادتين لا أكثر؛ لذلك عندما نستعرض التعليمات المتبعة فى المرحلتين الابتدائية والثانوية، فيجب أن ننتبه إلى ضرورة الدقة فى اختيار المهارات الضرورية للتعليم الفعال فى كل مرحلة.

إن المهارة فى تدريس مادة القراءة تشكِّل مجالاً آخر للفرق بين المرحلتين الابتدائية والثانوية. فمدرسو المرحلة الابتدائية مسئولون عن تدريس المبادئ الأساسية للقراءة، وهى تعانى الإهمال فى المرحلة الثانوية؛ لذا أصبحت الحاجة ملحة لتحسين مهارات القراءة، والتمكن من الإلمام بالقواعد الصحيحة فى أصول القراءة لطلبة المرحلة الثانوية. وأصبح التركيز على تدريب المدرسين جزءًا مهمًا من منهاج أصول تدريس اللغة العربية.

هناك فوارق جوهرية فى متطلبات تدريب مدرسى المرحلة الابتدائية عن مُدَرِّسى المرحلة الثانوية، ووضع الطرق التدريسية الملائمة للتمييز بين المهارات التى يحتاج إليها المدرس فى كل مرحلة من المراحل التعليمية.

إن طلبة المرحلة الثانوية بحاجة لمدرسين مدَّربين وذوى معرفة بعلم نفس المراهقة، ومتفهمين للمرحلة العمرية التى يمر بها الطالب المراهق (الحالة النفسية، التغير الجسمى والهرمونى)، والعلاقات الإنسانية وما يؤثر عليها من علاقات الصداقة والفعاليات اللاصفية العديدة؛ فالبحث عن الهوية الشخصية ربما يؤدى إلى المزاج المتقلب والرغبة فى تجربة كل شىء من مخدرات، وتدخين، وحتى الوصول إلى الانتحار كما يحصل فى بعض بلدان العالم. ومع كل هذه المتغيرات، فإن المرحلة الثانوية بحاجة إلى مدِّرس متدرب فى تدريس المادة، بالإضافة إلى كونه مشرفًا اجتماعيًا، وطبيبًا نفسيًا ومدربًا رياضيًا للشباب.

وعلى النقيض، فإن طلبة المرحلة الابتدائية بجميع مستوياتها، وخاصة الصفوف الدنيا، بحاجة لمن يعتمدون عليه وبمقدوره أى المدرس أن يوفر –متبرعًا– الحب، وأن يكون بمنزلة البديل عن العائلة فى المدرسة. ونتيجة للاختلافات فى النمو والتطور، تظهر الحاجة الماسة للمهارات المختلفة التى يحتاج إليها كل مدرس؛ لكى يتمكن من أداء عمله بشكل فعال مع طلبة المرحلتين الابتدائية والثانوية.

مهارات التدريس العامة:

هناك مهارات معينة تعتبر ضرورية لعملية التعليم الفعّالة فى كل المراحل وكل مجالات المناهج. وهذه المهارات يمكن تبويبها إلى مهارات قبل التعليم، وخلال التعليم، وبعد التعليم.

– قبل التعليم:

يقول جاكسون ١٩٨٥ بأن "أساس فعالية التعليم هو التخطيط، وعلى المدرس أن يخطط لأجل أن يدرِّس بكفاءة، ولكن ما هى المهارات التى يحتاج إليها المدِّرس ليخطط جيداً؟".

ولأجل الإجابة عن هذا السؤال، دعنا ننظر عن قرب إلى عملية التخطيط، ويمكن تصور التخطيط على أنه سلسلة من عملية اتخاذ القرارات. وعلينا أن نقرر بشكل متسلسل كالتالى:

١ – ما المحتوى الذى يراد تدريسه؟.

٢ – ما نتائج التعليم المتوقعة؟.

٣ – ما المواد التعليمية التى نحتاج إليها؟.

٤ – ما أفضل طريقة لتقديم التمهيد (المقدمة للدرس)؟.

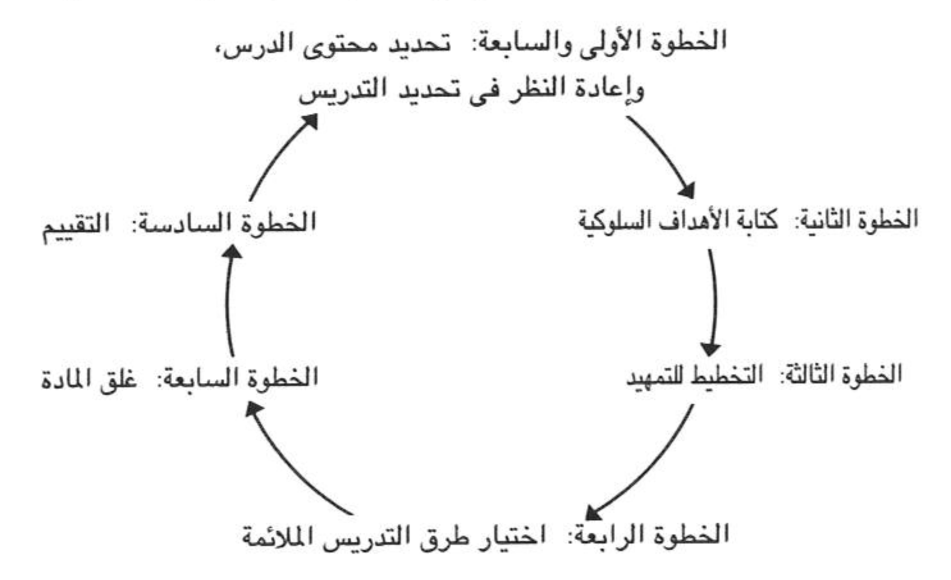
٥ – ما أفضل طريقة تدريسية لأجل تحقيق نتائج تعلم إيجابية لعملية التعليم؟.

٦ – كيف يمكن غلق الموضوع؟.

٧ – كيف يمكن تقييم الطلبة؟.

نرى فى المخطط (١:١) المراحل السبعة المهمة فى عملية التخطيط، فالخطوة الأولى تشتمل على تحديد المحتوى، والخطوة الثانية كتابة الأهداف السلوكية، والخطوة الثالثة تقديم الدرس، والخطوة الرابعة طريقة عرض المادة، والخطوة الخامسة مرحلة الغلق للمادة، والخطوتان السادسة والسابعة تقييم الطلبة والمادة لأجل تقرير الذى سيدرس فى الدرس القادم.

المخطط رقم (١:١) الخطوات الرئيسية السبعة فى عملية التخطيط



نلاحظ أن الخطوة السابعة تعتمد كلياً على نتائج تقييم المعلومات فى الخطوة السادسة لتحديد محتوى الدرس القادم. أما الخطوتان الثالثة والخامسة فتشملان الأنشطة التى تكوّن إجراء العرض. وسنشرح باختصار كل خطوة قبل الدخول فى الشرح التفصيلى فى الفصول القادمة.

إن الخطوة الأولى تشمل اختيار المحتوى التدريسى، وتحديد هذا المحتوى يعتمد على تحليل الناتج التعليمى للطالب، ودليل المناهج على الصعيد الرسمى، وذلك بدراسة الكتب المقررة وتشخيص وتحليل احتياجات الطلبة التى تُحدَّد من خلال مرحلة التقييم (الخطوة السادسة) ومن الملاحظات والمشاهدات الصفية خلال الدروس.

وحالما يتمُّ اختيار المحتوى التدريسى، فإن الخطوة الثانية تقرر ماذا يجب أن يتعلم الطالب، وما هى المهارات والأفكار والقيم والمفاهيم التى يجب تعليمها استناداً إلى المحتوى، وهذه يجب تدوينها فى دفتر الخطة اليومى وبناء الأهداف على ضوئها. إن الأهداف التعليمية يجب أن تكتب بدقة ووضوح وبيان، ما يجب على الطلبة عمله عند إكمال الدرس أو الوحدة التعليمية.

أما الخطوة الثالثة فتقديم الدرس، والأهداف التى تحوز انتباه الطلبة التام. وهذه المقدمة تعرف بشكل عام بأنها "المقرر تعلمه" أو تأسيس المقرر المعرفى.

ويتم فى الخطوة الرابعة اختيار طرق التدريس الملائمة لنموذج التخطيط ، والتى تشكل أهمية بالغة فى عملية التعليم. ومهمة المدرس هى اختيار الطرق التى تكون مناسبة لطلبته، وطرق تعلم البيئة الصفية. وهذا الاختيار يحدد بواسطة معرفة المدرِّس لنظريات التعلم، بالإضافة إلى خبرته السابقة، والفروقات الفردية لطلبته.

الخطوة الخامسة تشمل غلق الدرس، والغلق يجب أن يخطط له كى يعطى قيمة لمحتوى المادة يمنح المعنى والفهم التام، وهذا ما يسمى (الغلق). وأخيراً الخطوتان السادسة والسابعة، ففيهما يقرر المدرس إذا كان قد حقق ما يريد. ويجب أن يقرر مدى فهم الطلبة المعلومات المحددة التى كتبها فى أهدافه. ولكن التقييم لا يعتبر آخر مرحلة فى العمل التعليمى للمدرس، بل إنه نقطة البداية للتخطيط القادم فى دورة التخطيط.

ومن خلال نقاشنا لكل ما جاء فى هذا القسم، نلاحظ أن المدرس يحتاج إلى مهارات رئيسية وخاصة، وبالتحديد يجب أن يكون قادراً على:

١ – إجراء ملاحظات ومشاهدات صحيحة.

٢ – كتابة الأهداف.

٣ – اختيار الوسائل التعليمية.

٤ – تحضير الأفكار والمعارف التى سوف تستعمل فى التمهيد (المقدمة) للدرس.

٥ – اختيار طرق التدريس المناسبة.

٦ – التخطيط للغلق المناسب.

٧– تحديد وتطوير طرق التقييم المناسبة.

سواءً كنت طالبًا تستعد لتكون مدرسًا، أو مدرسًا ذا خبرة طويلة، فإنك بحاجة إلى اختيار وتطوير هذه المهارات العامة بدقة. مما يؤدى إلى المزيد من التخطيط الفعّال والزيادة فى تعلم الطلبة.

وكما ترى، فإن التخطيط يمثل الأساس الرئيسى فى عملية التعليم الفعالة. والآن يمكنك التأكد من فهمك لعملية التخطيط بإكمال التدريب (١:١) و(١:٢).

تدريب رقم (١: ١) كتابة خطوات التخطيط

عدِّد الخطوات السبعة لعملية التخطيط بالترتيب، ثم قارن جوابك بالأجوبة المعطاة فى نهاية الفصل:

الخطوة الأولى:

الخطوة الثانية:

الخطوة الثالثة:

الخطوة الرابعة:

الخطوة الخامسة:

الخطوة السادسة:

الخطوة السابعة:

تدريب رقم (١:٢) تحديد خطوات التخطيط

المواد التالية جزء من عملية التخطيط. بين ما الخطوة التى توضح كل واحدٍ من التعريفات المذكورة، ثم قارن إجابتك بالإجابات الموجودة فى نهاية الفصل.

١: ________ فعالية خطط لها لأجل الحصول على الانتباه الموجود فى نهاية الفصل.

٢: ________ تحدد بأن الطلبة يجب أن يتعلموا شيئًا معروفًا.

٣: ________ قياس مستوى العلم عند الطلبة.

٤: ________ الفعاليات التى تستعمل فى تدريس المحتوى هى تتكون أو تختار.

٥: ________ تحديد المحتوى الذى سيدرس.

المهارات التعليمية:

حالما يكون المدرس قد أتم التخطيط لدرسه، فعليه أن يطبقه، فتطبيق الدرس لأجل الوصول إلى الحد الأقصى من التعلم فى جميع الحالات مهمة صعبة تحتاج إلى مهارات خاصة ضرورية لكل المدرسين.

بالإضافة إلى أهمية التدريس، فهناك القدرة على التفاعل. ولا يتم نجاح عملية التعلم إذا لم يكن المدرس قادراً على التفاعل الفعَّال مع الطلبة. بالإضافة إلى ذلك، القدرة على جذب انتباههم، واهتمامهم وفضولهم، والذى يعتبر عاملاً أساسياً فى إنجاح عملية التفاعل الصفى. وهذا يحتاج إلى المهارة فى استعمال العوامل المحفزة، والأسئلة، والتعزيز داخل الفصل.

وتعتبر القدرة على إدارة البيئة التعليمية، مهارة فعالة على المدرس إتقانها. فيجب أن يكون قادراً على تحفيز الطلبة إلى المشاركة والمحافظة على استمرار تعاونهم فى عملية التعلم، والمحافظة على سير العمل الصفى بشكل سهل ومنتظم. وعند غيات مهارة إدارة الفصل، لا يتم تنفيذ أى عمل تعليمى حتى لو وضِعت أفضل الخطط له.

ويحتاج نجاح تطبيق الخطة المنظمة للدرس، إلى عدد معين من المهارات؛ لذا يجب على المدرس أن يكون قادراً على:

١ - إعداد مقدمة جذابة للدرس.

٢ - التفاعل مع الطلبة.

٣ - استعمال المحفزات الصفية .

٤ - استعمال التعزيز بفعالية.

٥ - استعمال أساليب الأسئلة الناجحة.

٦ - إدارة الفصل.

٧ - وضع (غلق) الدرس.

٨ - تقييم الأهداف.

بالرغم من وجود طرق ومهارات للتدريس، فإنها لا تضمن النجاح، ولكن يحتمل أن تزيد من الاستعداد للنجاح مستقبلاً.

مهارات التقييم:

يشمل التدريس وضع خطة محكمة وتقييم منظم. ويجب أن تجمع المعلومات التقييمية وتحلل بقدر ما يتعلق الأمر بالأهداف التى وضعها المدرس نفسه. ويجب أن يُطابق الحكم الصادر مع تحصيل الطلبة. ونتيجة لذلك، يجب أن تخطط وتطور طرق جمع المعلومات، والأدوات المستعملة فى التقييم، وطرق تحليل النتائج تبعًا للتعليمات، ووضع طرق ووسائل لتطويرها مستقبلاً لتتماشى مع طرق التدريس المستعملة.

وهناك مهارتان مهمتان للتقييم الفعَّال. وهما بالتحديد: أن تكون قادراً على تحليل المعلومات التى تم جمعها، وإصدار الأحكام بقدر ما يتعلق الأمر بمعلومات التقييم. ويجب أن يُخطط لهاتين المهارتين بدقة قبل البدء باستعمالهما وفقًا للتعليمات الخاصة بهما.

والمتبقى من هذا الكتاب كُتبَ لأجل مساعدة المدِّرس فى تطوير وفهم واستعمال المهارات المطلوبة فى تنفيذ عملية التعلم. وقبل الذهاب بعيداً، حاول التأكد من فهمك للمعلومات التى وردت فى هذا الفصل بإكمال التدريب (١:٣).

تدريب رقم (٣: ١) تحديد مهارات التدريس

صنف كلاً من المهارات والمعلومات التالية حسب احتياجات المرحلة الابتدائية لها (ب) أو احتياجات المرحلة الثانوية فقط لها (ث) أو مهارات التدريس أو المجالات المعرفية من قِبل المدرسين (م)، قارن إجابتك بالإجابات الموجودة فى نهاية الفصل:

١ : ــــــــــــ معرفة عملية التعلم.

٢ : ــــــــــــ مهارة تناول المشكلات السلوكية.

٣ : ــــــــــــ تنظيم مهارة تدريس أصول القراءة.

٤ : ــــــــــــ مهارة الملاحظة والمشاهدة الصفية.

٥ : ________ مهارة الاستماع.

٦ : ________ المعرفة المركزة فى محتوى المادة الواحدة.

٧ : ________ مهارة كتابة الأهداف.

٨ : ________ مهارة سلوكيات وتصرفات المراهقة.

٩ : ________ مهارة طريقة غلق الدرس.

١٠: ________ مهارة الاتصال غير اللفظى.

الخلاصة:

يتوقع من المدرس أن يكون خبيراً تعليمياً، وإدارياً منظماً فى القضايا والأمور الصعبة التى تتعلق بإدارة الفصل. وإلى حدٍ ما عالمًا نفسيًا. وهناك العديد من المهارات المراد إتقانها لأجل أداء هذا الدور بشكل فعال.

إن مهارة التدريس تتألف من ثلاث فئات متميزة، هى: التخطيط للدرس، وتحضير خطة الدرس، وتنفيذ الخطة.

فمهارات التخطيط للدرس تعتبر الأساس فى عمل المدرس الفعال، وهى القدرة على:

١ - تكوين الملاحظات.

٢ - كتابة الأهداف.

٣ - اختيار المواد والوسائل.

٤ - التخطيط لمجموعة المعارف المراد تعليمها للطالب.

٥ - اختيار طرق التدريس.

٦ - التخطيط للغلق المناسب.

٧ - بناء طرق تقييمية فعالة.

إن المهارات التعليمية تتضمن المهارات التى يحتاج إليها لأجل تطبيق الخطة بنجاح. وهذه المهارات هى:

١ – القدرة على تحديد مجموعة المعارف التى يحتاج إليها الطالب.

٢ – التفاعل مع الطلبة.

٣ – توفير الوسائل التشجيعية والمحفزات.

٤ – استعمال التعزيز اللفظى وغير اللفظى.

٥ – استعمال الأسئلة المنظمة.

٦ – إدارة الفصل.

٧ – تنفيذ عملية غلق الدرس.

٨ – تقييم الأهداف السلوكية التى وضعها.

أما المهارات التى يحتاج إليها فى تنفيذ الخطة؛ لأجل أن يكون مقومًا فعالاً فهى تتضمن القدرة على:

١ – تحليل المعلومات التقويمية.

٢ – إصدار الأحكام التى تتعلق بالمعلومات التى تم جمعها عن طريق التقويم.

ومتابعة العملية التقييمية من أجل تطوير وتصحيح تنفيذ الخطة وكتابتها، من المهارات الأساسية فى عملية التعلم بالنسبة للمدرس، وبدون هذه المهارات فإن الحصول على أعلى النتائج التعليمية يعتبر من الحالات المستحيلة.

مفتاح الأجوبة:

تدريب رقم (١:١) كتابة خطوات التخطيط

١ – تحديد المحتوى.

٢ – كتابة الأهداف.

٣ – التخطيط للتمهيد.

٤ – اختيار طرق التدريس الملائمة.

٥ – التخطيط لغلق المادة.

٦ – التخطيط لعملية التقييم.

٧ – إعادة تحديد المحتوى.

تدريب رقم (١:٢) تحديد خطوات التخطيط

١ – الخطوة الثالثة: التخطيط للتمهيد.

٢ – الخطوة الثانية: كتابة الأهداف التعليمية.

٣ – الخطوة السادسة: التخطيط لعملية التقييم.

٤ – الخطوة الرابعة: اختيار طرق التدريس.

٥ – الخطوتان الأولى والسابعة: تحديد أو إعادة تحديد المحتوى.

تدريب رقم (١:٣): تحديد مهارات التدريس

١ – م: على كل مدرس أن يكون عالمًا بطرق التعلم.

٢ – م: تناول المشكلات السلوكية يعتبر من العوامل المهمة فى إدارة الفصل.

٣ – م: إن الملاحظة الصفية عامل مهم لكل مدرس ومدرسة لضمان نجاح عملية التخطيط والتفاعل الصفى.

٤ – ب: أهم مسئولية عند مدرس مادة القراءة فى المرحلة الابتدائية.

٥ – م: الاستماع يعتبر جزءًا مهمًا من عملية التفاعل الصفى.

٦ – ث: إن المعرفة العميقة لمحتوى المادة يحتاج إليها مدرس المرحلة الثانوية.

٧ – م: كتابة الأهداف التعليمية مهارة يحتاج إليها كل مدرس.

٨ – ث: مدرسو المرحلة الثانوية هم الذين يعملون مع الطلبة المراهقين، ولكننا فى الوقت الحالى، خاصة فى المرحلة الابتدائية، نرى معظم المدرسين يعانون من تدريس طلبة الصف السادس؛ لذا فهم بحاجة إلى تدريب على كيفية التعامل مع المراحل الأولى للمراهقة.

٩ – م: على جميع المدرسين غلق الدرس بمهارة.

١٠–م: إن الاتصال غير اللفظى (الإشارة، الإيماء، النقر على السبورة، المشى داخل الفصل باتجاه الطالب المشاغب) هو جزء من عملية التفاعل.

الفعاليات والأنشطة:

* دور المدرس: قابل مجموعة من المدرسين للمستويات التعليمية المختلفة (ابتدائى، متوسط، ثانوى) لمعرفة دورهم كتربويين، وما يقومون به من أدوار أخرى. ومدى استعدادهم لقبول مسئوليات أكثر فى معالجة مشاكل الطلبة، وشعورهم بأهمية العمل الذى يقومون به فى المجتمع، وعلاقاتهم مع زملائهم فى العمل.

* الملاحظات الصفية: راقب عدداً من المدرسين فى صفوفهم بعد الاستئذان منهم لمراحل تعليمية متنوعة (ابتدائى، متوسط، ثانوى). اعمل قائمة بالمهارات التدريسية التى لاحظتها فى المرحلتين الابتدائية، والثانوية وقارن بين المرحلتين:

١ – هل تلاحظ أن هناك مهارات تدريبية خاصة بالتعليم الثانوى لا يمكن استعمالها فى التعليم الابتدائى؟.

٢ – هل لاحظت مهارات تدريبية متشابهة تستعمل فى المرحلتين الابتدائية والثانوية؟.

التحليل النفسى:

اعمل قائمة بالصفات الشخصية التى تمتلكها والتى تساعدك فى تدريس مرحلة تخصصك، فإذا كنت طالباً تتأهل كى تصبح مدرساً للمرحلة الابتدائية، أو مدرساً للمرحلة الثانوية، وهل تجد هناك اختلافات؟ وفى أى مجال تجدها؟.

عملية التخطيط:

قم بزيارة مع زملائك لصفوف مختلفة، ثم ناقش عملية التخطيط لهم بالتفصيل، وما تحتوى من عناصر ومعلومات إضافية واسألهم:

١ - هل يتبعون الخطوات السبعة فى عملية التخطيط كما فى المخطط (١:١)، أو خططاً بسيطة؟.

٢ - هل تتشابه خطط المدرسين فى المراحل والصفوف المختلفة؟.

المصادر الإنجليزية:

1- Bruner, J.S. (1966), Toward a Theory of Instruction.

2- New York: W.W. Norton.

3- Clark, L.H. et al. (1986). Secondary and Middle School Teaching Methods, 5th ed. New York: Macmillan.

4- Jacobean, D. Eggen et al (1985) Methods for Teaching: skills Approach. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

5- Joyce, B. and Weil, M. (1980). Models of Teaching, 2nd ed. Englewood Cliffs, N. J, and Prentice - Hall.

الفصل الثانى: التخطيط للمشاهدة الصفية المنهجية

أهداف الفصل:

بعد الانتهاء من دراسة الفصل الثانى، يجب أن تكون قادراً على:

١ - التمييز بين المشاهدة المنظمة والمشاهدة العشوائية.

٢ - التمييز بين أنوا ع المعلومات الثلاثة.

٣ - ذكر سببين يبينان أهمية التمييز بين معلومات الأصناف الثلاثة المشتركة.

٤ - التمييز بين المعلومات الموضوعية والمعلومات الذاتية.

٥ - إدراك التباين بين قياس التكرار، وقياس الفترة الزمنية ووحدة قياس الوقت.

٦ - شرح سبب المشاهدة الصفية المنهجية.

٧ - تحديد الطرق التى يجب أن يستعملها المدرس لتنفيذ المشاهدة الصفية.

٨ - إضافة طرق المشاهدة الصفية إلى خبرة المشاهدة.

٩ - كتابة تقرير هادف وصحيح لخبرة المشاهدة.

١٠- شرح واستعمال عدة طرق للمشاهدة الصفية المنهجية فى الفصل.



المقدمة:

إن المسئولية الوظيفية لمدرس الفصل تتضمن عملين هما المشاركة الفعالة والمشاهدة فى البيئة التعليمية الحيوية. وبوصفك مشاركًا فعَّالاً، فأنت عضو فى عملية اجتماعية مستمرة، تخطط وتوظف البرامج التعليمية المتعددة، وتطور وتوظف عدة عمليات للأنشطة المطلوبة. ومشاهداً، ما عليك إلاّ الاستمرار فى جمع المعلومات لعمليتى التخطيط والإدارة. والمشاهدة الدقيقة، يجب أن تساعدك فى الإجابة عن الأسئلة التالية:

* هل أسأل طلبتى أسئلة كافية؟.

* هل أخطط لفعاليات إضافية من أجل تدريس هذه المعلومة؟.

* هل يُعد جلوس طلبتى منتظماً؟.

* هل يؤدى طلبتى واجبهم فى الوقت المحدد؟.

فوائد المشاهدة:

إن المعلومات التى يجمعها المدرس كمشاهد، يمكن استعمالها لتحليل عملية تعلم الطلبة، والبيئة التعليمية، وانطباعات الطلبة تجاه عملية التعلم والمدرسة. واستناداً إلى هذه التحليلات؛ يستطيع المدرس أن يتعرف بوضوح على مدى فاعلية طريقته، والتقدم الاجتماعى الذى يحصل عليه الطلبة. وهذه الحصيلة تكون القاعدة الأساسية للمرحلة التالية فى التخطيط والتدريس. ويمكن أيضًا جمع المعلومات التى تتعلق بسلوكيات الطلبة وتعلمهم خلال عملية التعلم نفسها. وهذه المعلومات توفر التغذية المرتدة المستمرة لتنظيم الإدارة الصفية وطرق التدريس، سواءً أدت إلى إلغاء بعض الأنشطة لأجل إدخال أمثلة أخرى، أو لتزويد تجارب حيوية جديدة، أو إيقاف هذه القرارات التى لها علاقة تامة بصحة مشاهداتك. وعند تطور مهارات المشاهدة لديك، فإنك تكون على علم بما تفعل بشكل آلى.

وأخيراً، فإن المدرس الذى يراقب تصرفاته؛ يمكنه تحليل فاعلية تصرفاته خلال التدريس، ومثال ذلك: ربما يسأل المدرس نفسه:

* هل أوجه أسئلة كافية؟.

* هل أستعمل التعزيز بفعالية؟.

* هل أسيطر على المناقشات الصفية؟.

* كيف أتفاعل مع الطلبة المختلفين؟.

وبفهم طرق جمع المعلومات والهيكل الفكرى والنظرى لتحليل سلوكيات المدرس وسلوكيات طلبة الفصل؛ يمكننا أن نجيب عن هذه الأسئلة. فالمدرس الذى يسجل درسه على شريط فيديو أو كاسيت ويحلله، هو دوماً يسعى إلى تطوير فاعلية عملية التعلم لديه.

أنواع المشاهدة الصفية:

هناك طريقتان للمشاهدة الصفية، هما المشاهدة المنظمة والمشاهدة العشوائية، ففى المشاهدة العشوائية، نرى المشاهد أو المدرس يراقب ببساطة، ويأخذ الملاحظات عن السلوكيات التى تحصل، والتصرفات المتميزة والتفاعل الشخصى المؤثر. وهذا النوع من المشاهدة يكون فردياً وذاتياً.

أما المشاهدة المنظمة، فالمشاهد أو المدرس يقيس عدد مرات الحدوث، والفترة الزمنية، وضخامة السلوك، وقوة الحدث. وحيث إن التفاعل الصفى يتميز بسرعة التغير؛ فلذلك يعتبر من الصعوبة تسجيل كل حركة مراقبة بشكل صحيح كما هو مطلوب. مثال ذلك، إنه لمن الصعوبة تعيين الطالب الذى يثير الفوضى أو يحفظ مقطعاً بشكل غير صحيح خلال الحفظ مع مجموعة الطلبة داخل الفصل.

إن أكبر العوائق التى تؤثر فى جعل المدرس مشاهداً فعالاً، هو الوقوع فى خطأ تفسير الحوادث التى يراها. فكل واحد لديه خبرة سابقة تجعله متحيزاً، وهذا التحيز هو الذى يؤثر على اتخاذ القرار، ويؤدى بشكل طبيعى إلى تشويه المشاهدة بأكملها. إن مفهوم وتنظيم طرق المشاهدة التى قُدمت فى هذا الفصل سوف تساعدك كمدرس للتغلب على هذه المشاكل.

أنواع المعلومات:

إن جمع المعلومات المنظمة يعتبر مهمًا جداً عند استعمالها لتحسين طرق التعليم، فالمعلومات الخاصة والمحددة التى نحن بحاجة إليها، تعتمد اعتماداً كلياً على ما نريد أن

ندرسه من تصرفات المدرس أو الطلبة فى الفصل. ندرج أدناه ملخصاً للأنواع الرئيسية للمعلومات والتعليمات التابعة لها:

المعلومات القيمة:

هى المعلومات التى تكون فى شكل إصدار الأحكام على المُشاهد (هانسن ١٩٧٧) (Hansen 1977). إن المشاهد هو الذى يصدر الأحكام القيمة التى لها علاقة مباشرة بالسلوك أو الحدث المراقب. مثال ذلك: بعد مشاهدتك لمجموعة من الأسئلة التى طرحت على الطلبة من قبل المدرس، استعمل المدِّرس بعض الحركات والتعزيزات أو وقت الطالب المحدد لإكمال مهمته. لذلك، يمكن للمشاهد بعد الانتهاء من المشاهدة، أن يقدم تقريراً مفصلاً حول ما رآه فى المشاهدة، ويمكن للمشاهد أن يكتب "إن عدد الأسئلة التى سألها المدِّرس كانت كافية" أو "استخدم المدرس العديد من الحركات الفعَّالة" أو "لم يتمكن المدرس من استخدام التعزيز الكافى لتشجيع الطلبة على الاستمرار بالاستجابة بشكل فعَّال أو أداء عملهم بإتقان ودقة".

وعلى ضوء ذلك، تعتبر المعلومات القيمة عبارة عن أحكام نظامية مهمة لجزء من المشاهدة من قبل المشاهد، ولا تكون نافعة إلاّ إذا توافرت الأمانة والثقة فى شخصية المشاهد؛ لكونه متابعًا أمينًا فى استعمال الطرق الفعَّالة فى مراقبة التعليم الفعَّال. وعلى المدرس الذى يريد تحسين طرق تدريسه بشكل متواصل، تسجيل الملاحظات الخاصة عند تدريسه وسلوكيات طلبته وإصدار الأحكام التى تتعلق بمدى صلاحيته. ومهما يكن، فعند مشاهدة السلوكيات المعقدة أو عند إصدار الأحكام من خارج البيئة التعليمية، يجب جمع المعلومات الوصفية أو المكررة.

المعلومات الوصفية:

هى "المعلومات التى نُظمت وصُنفت أو قِيست من قبل المشاهد، ولكنها لا تشمل الأحكام المفيدة (هانسن ١٩٧٧) (Hansen 1977). وهذا النوع من المعلومات يتطلب قرار المشاهد بتعين السلوك المراقب. وهذا يعنى حساب عدد المرات التى يتم فيها مراقبة السلوك المعنى. مثال ذلك، ربما يصنف المشاهد أسئلة المدرس كأسئلة محددة أو متشعبة، أو يصنف عبارات المدرس الخاصة بالتعزيز إيجابية أو سلبية، أو يبين حركة الطالب فى

الفصل ضرورية أو غير ضرورية، أو يقرر أى عبارة من عبارات المدرس تقدِّم التشجيع وتسجل جميع الحالات. وحالما تُسجل، يجب إصدار الأحكام المتعلقة بمناسبة السلوك المراقب فوراً. وهذه الأحكام يمكن أن يصدرها المشاهد، أو المدرس، أو أى واحد من ذوى العلاقة بالعملية التعليمية.

إن أهمية المعلومات الوصفية تتعلق بخبرة المشاهد فى التعرف على السلوكيات المحددة، والقدرة على تصنيفها، وتقييم صلاحيتها، وفى النهاية تتحول المعلومات الوصفية إلى معلومات قيمة.

المعلومات المكررة:

هى التى تسجل على شريط فيديو، أو مُسجِّل أو على شكل مذكرات مكتوبة يمكن الرجوع لها أو ملاحظتها عند الحاجة إليها (هانسن ١٩٧٧) (Hansen 1977) وهذه المعلومات تتضمن المجموع العام لتكرار البيئة المستهدفة أو السلوك المستهدف. وبهذا النوع من جمع المعلومات، ربما يقرر المشاهد تسجيل السلوكيات على شكل قوائم؛ لذلك نرى أن سجلات المشاهد تحتوى على قائمة مدون فيها تصريحات المدرس، أو أسئلة الطلبة، أو مخطط لحركات المدرس وتنقله داخل الفصل أثناء الدرس. وتعتبر هذه المعلومات مهمة عند التأكد من أمانة وسلامة الشخص المكلف بالمشاهدة، وسلامة جميع المعدات المستعملة فى تسجيل السلوك المراقب بأمانة وصدق. وعندما تكون المعلومات هى نتاج التفاعلات اللفظية داخل الفصل؛ فيمكن استعمالها بعد انتقاء المعلومات المطلوبة؛ لذلك فإنتاج المعلومة لا يمكن شرحها بطريقة أكثر مما حدث، وكل ما يراد من المشاهد هو انتقاء المهارة فى تسجيل المعلومات الوصفية وتقييمها.

وهناك سببان مهمان لتعلم كيفية التمييز بين هذين النوعين من المعلومات: أولهما، أن الطالب الذى يدرس لكى يكون مدرسًا، توجد لديه مهارة مشاهدة الآخرين خلال العمل، وذلك من خلال مراقبة المدرسين ذوى الخبرة الطويلة فى مجال عملهم. وفى المقابل، يسمح لهؤلاء المدرسين بحضور الدروس التطبيقية التى يقوم بها هؤلاء الطلبة، لتزويدهم بالتغذية المرتدة البناءة والتى تتعلق بالطرق التدريسية وإدارة الفصل. وعلى المدرس المتدرب أن يقرأ ويستوعب ويترجم هذه النصائح إلى قاعة الدرس، واختبار وانتقاء وتحسين مهاراته التدريسية. إنه لمن المهم فهم لغة المشاهدة وترجمتها إلى مهارات تستعمل داخل الفصل.

ويمكن استعمال المعلومات الوصفية والمكررة القيمة للمساعدة فى اختبار واختيار وتحسين مهارات التدريس. فالمدرس بحاجة إلى اتخاذ القرار لأى نوع من المعلومات التى سوف تُستعمل لغرض المشاهدة. وربما يركز على جمع نوع واحد من المعلومات لأغراض التخطيط أو لتوفير التغذية المرتدة التى يحتاجها فى التدريس، وما زال هناك نوع آخر فى توفير التغذية المرتدة لزملائه.

الآن حاول استخدم مهارتك فى تصنيف هذين النوعين من جمع المعلومات بإكمال التدريب (٢:١).

تدريب رقم (٢:١) تصنيف المعلومات

صنف المعلومات التالية وضع حرف (ق) أمام المعلومات القيمة، وحرف (م) أمام المعلومات المكررة، قارن إجابتك بالإجابات الموجودة فى نهاية الفصل:

١: ــــــــــ يستعمل المدرس أربع مرات أفكار الطلبة لمدة (٥٠) دقيقة.

٢: ــــــــــ كان المدرس مناسباً للفصل.

٣: ــــــــــ لم يعط المدرس الأمثلة الكافية لأجل تطوير الفكرة.

٤: ــــــــــ استعمل المدرس الكثير من الألفاظ التعزيزية ولم يستعمل التعزيز غير اللفظى بشكل كافٍ.

٥: ــــــــــ لقد أجاب الطالب نفسه عن خمسة أسئلة طرحها المدرس.

٦: ــــــــــ إن المواد التى استعملها المدرس فى التهيئة للدرس كانت مناسبة.

٧: ــــــــــ لقد استعمل المدرس طريقة الإلقاء لمدة (٢٠) دقيقة، وأسلوب المناقشة لمدة (٣٠) دقيقة خلال الدرس الواحد.

٨: ــــــــــ لقد كانت طريقة استعمال المدرس "الوقت المستعمل فى انتظار الطالب " فعالة جداً.

وإذا نظرنا إلى المشاهدة الصفية الإيجابية، فإنه من الصعب تعلمها وذلك لضرورة فصلها عن مشاعرنا الخاصة، وانطباعنا، والابتعاد عن التحيّز، وبقدر ما يتعلق الأمر بالقيام بالمشاهدة الهادفة؛ فإن المدرس المبتدئ بحاجة إلى التدريب على اكتساب هذه المهارة، وترك المشاهدة لذوى الخبرة. إنها مهارة يجب أن تنمو وتتطور ويتدرب عليها. والآن ننظر إلى عملية إجراء المشاهدة المنظمة.

المشاهدة المنظمة:

إن المشاهدة الصفية، يمكن أن يكون لها دور فعال، وإذا اتبعت الأسس الصحيحة المناسبة فى تنفيذها؛ فإنها توفر المعلومات الصحيحة بالتفصيل عن الطلبة وطرق التدريس المتبعة داخل الفصل، والظروف والعلاقات التى تمت فيها المشاهدة. ويجب أن نتذكر - لأجل نجاح عملية المشاهدة - أن السلوكيات هى نتائج لعمليات مركبة ومعقدة وأسباب مترابطة بشكل قوى فيما بينها. وإنه لمن السهولة للذين يراقبون التصرفات البشرية، وضع خلاصات غير واقعية. ولأجل تحقيق النتائج المطلوبة، على المشاهد أن يتبع المهارات والطرق الضرورية لدراسة وتحليل البيئة التعليمية بشكل منظم وموضوعى. وهذه المهارات تساعدك على أن تكون حذراً ومستعداً للسيطرة على سلوكياتك وسلوكيات الطلبة معاً التى تؤدى بشكل حتمى إلى التعلم الأفضل، وهذه الأجزاء من البيئة التعليمية والتى يمكن مشاهدتها وتصنيفها والسيطرة عليها هى التى يمكن استعمالها لتسهيل التعلم.

والمراقب العلمى الذى يحصل على المعلومات الدقيقة الصحيحة، يوظفها بشكل فعال أكثر من المراقبين أو المشاهدين الآخرين، لاتباعهم الطرق المعينة الخاصة بهم. والابتعاد عن التحيز واتباع الموضوعية من قبل الذين كونوا وطوروا طرقهم الخاصة بالمشاهدة، والاختيار الدقيق لما يرون من السلوكيات أو المواقف التى تحوز اهتمامهم وانتباههم وترك مالا فائدة منه لعملهم. مثال ذلك، هناك بعض المدرسين يهملون السلوكيات السلبية الصادرة من الطلبة المتميزين، وينتبهون لنفس السلوك إذا صدر من الطلبة الذين يثيرون الشغب.

وبإعطاء أى حالة، هناك العديد من المشاهدات المحتملة والتى يمكن استعمالها. وكما هو معروف ليس هناك من يستطيع مراقبة ومشاهدة جميع التصرفات التى تظهر فى الفصل وذلك لتعقيد البيئة الصفية. ومثال على ذلك، إذا كنت تسجل التفاعل فى مجموعة لدرس القراءة، فإنه من الصعب أن يكون التسجيل صحيحاً لكل السلوكيات التى تحصل

داخل الفصل. وهناك طريقة واحدة للتخلص من هذه الصعوبة، بمراقبة مجموعة صغيرة أو سلوك مجموعة صغيرة من الطلبة. وهذه المجموعة المستهدفة يمكن دراستها بشكل مكثف، حيث تكون سلوكياتهم انعكاساً دائماً لما يحدث داخل الفصل عموماً.

وهناك طريقة مركزة لتقليص مجموعة السلوكيات التى تريد مشاهدتها فى وقت واحد (خذ أربعة أو خمسة فى بداية الأمر). وهذه طريقة مفيدة ونافعة للمراقبين المبتدئين أو المدرسين المشاركين فى عملية التقييم الذاتى. فالذى يدرِّس وبكل بساطة لا يستطيع أن يسجل أى ملاحظة. ويمكن استعمال كاميرا الفيديو أو تسجيل ما يدور على شريط آلة التسجيل، فإنه يكون مفيداً فى مثل هذه الحالات، ما دام هناك فرص متوافرة فى إعادة ما تمَّ تسجيله لإتمام المشاهدة. والمدرس المبتدئ عليه أن يركز على نفس السلوكيات لعدة أيام، دون اللجوء إلى إقحام نفسه فى مشاكل هو فى غنى عنها.

إنه لمن الضرورى تطوير خطة المشاهدة، إذا كانت هناك حاجة لتدوين الملاحظات الدقيقة، والحصول على المعلومات الصحيحة ضمن موقع المشاهدة، فالمشاهدة المنظمة تمثل خطة محكمة لتوفير الوسائل المفيدة لتحديد ودراسة وتصنيف وقياس التفاعلات المعينة التى تحصل فى البيئة التعليمية. وتحتاج المشاهدة المنظمة إلى تطوير المهارات التالية:

١ - التمييز بين المعلومات الموضوعية والذاتية.

٢ - تحديد الأطر التى يمكن بها مشاهدة السلوكيات.

٣ - تحديد طرق المشاهدة وتدوين السلوكيات أو الحوادث المستهدفة.

٤ - تحديد الفترات الزمنية الفاصلة فى البيئة التى يراد مشاهدتها.

وربما تختلف الخطة الفردية استناداً إلى العناصر، والتى تنتج من المشاهدات المختلفة تماماً. ولكن بعض خطط المشاهدات المختلفة بحاجة إلى هذا الاختلاف؛ لأجل إيجاد المعلومات الضرورية لتحسين طرق التعليم.

الموضوعية فى المشاهدة:

يمكن تعريف السلوك بأنه "الأداء الذى يمكن ملاحظته بوضوح، ويجب أن يكون مرئياً وظاهراً للعيان، ويتحمل صاحبه المسؤولية التى تقع عليه (تيلمان وجماعته ١٩٧٥)

(Telman et. al 1975) إنه لمن المستحيل أن تكون موضوعياً فى جمع المعلومات الدقيقة. إن اتخاذ القرار فى تحديد المعلومات المراد تسجيلها، ونوع المعلومات التى يراد إلغاؤها، أو كيف يمكن تصنيف المعلومات التى تشتمل على الأحكام الذاتية. ولكونك موضوعياً، فهذا لا يعنى استبعاد مشاعرك والمواقف والأفكار. وبكل بساطة فإنه من الواجب تسجيل الأمور التى تحدث فعلاً أكثر مما نتصور أنه سيحدث وتدوين تفسيراتنا له.

ويجب أن نراقب البيئة المحيطة بالسلوك، ونضع استنتاجات، ونهايات من أجل الوصول إلى اتخاذ القرارات. ويجب أن نفكر فى جميع السلوكيات الموجودة فى موقع المشاهدة، وإضافتها إلى مجموعة المعلومات كالموضوعات التى تتمثل فى الوقت، والمكان، والناس الذين يخضعون للمشاهدة، والأشياء الموجودة فى البيئة.

فالمشاهدة الناجحة تشمل التفسيرات للسلوكيات وشرحًا محدداً للخصوصيات، والحالات التى تخضع للمشاهدة. ولأجل تجنب التفسيرات الخاطئة، فالفرق بين الحالة الخاضعة للمشاهدة (السلوك المراقب)، والاستنتاجات (تفسير السلوكيات)، يحب أن يكون أمام أعيننا طوال الوقت. فكر فى العبارات التالية:

محمد يحب القراءة.

رياض طالب مُجد.

سامي ولد مشاغب.

نواف طالب مهذب.

سالم ولد مبدع.

فأى عبارة من العبارات السابقة لا تمثل سلوكًا يمكن مشاهدته. فالعبارات: "يحب، مشاغب، مجد، ومبدع" تفسح المجال للتفسيرات، فهى خاضعة للتفسيرات النهائية أكثر من خضوعها للأحداث الموضوعية. إن الموضوعية تتطلب تعيين السلوكيات التى تؤدى إلى التفسيرات الذاتية، مثلاً: إذا سأل المدرس طالباً ما القراءة بصوت عالٍ فى الفصل، فهذا يعطى انطباعًا أن هذا الطالب يحب القراءة فى الفصل. كذلك التعابير "حار - بارد - ورطب" هى مفاهيم موجودة فى إحساس الكائن البشرى. فما هو حار وما هو بارد عند شخص ما ربما لا يكون كذلك عند شخص آخر.

إن المشاهدة يجب أن تكون موضوعية إذا أريد بها أن تكون لها قيمة. قارن التعابير التالية على ما تم الاستشهاد به:

١ - "محمد" قرأ خمسة كتب هذا الشهر.

٢ - "سميرة" لعبت مع ثلاث طالبات فى فترة الفسحة هذا اليوم.

٣ - "سامى" لم يرتكب أى خطأ فى امتحانى الرياضيات واللغة الإنجليزية.

٤ - "على" كتب قصتين لمجلة المدرسة هذا العام.

نلاحظ من هذه العبارات السابقة أنها حالات يمكن مشاهدتها، وسلوكيات ظاهرة للعيان وقابلة للمتابعة، وتؤدى إلى الاستنتاج والخلاصات التى ذكرت مسبقًا.

تدريب (٢:٢) يساعدك على تطوير مهارتك فى التمييز بين السلوك الظاهر للعيان (المكشوف)، السلوك الظاهر (المشاهَد) والاستنتاج والتلخيص. ويجب أن نتذكر، أن السلوك الظاهر (المشاهَد) يجب أن يكون قابلاً للعد، وأنَّ الاستنتاج هو تفسيرات للسلوكيات.

ورغم كل ذلك، فإنه ليس باستطاعتنا أن نرى عملية أو خصوصيات مباشرة. ويمكن أن تقدم أحكامًا معقولة حول إذا كان وجودها يعتمد على سلوكيات الفرد أم لا. وكل ما يراد عمله منك، هو استنتاج وجود أو غياب بعض الخصوصيات والعمليات المبنية على السلوك ودلالاته. وهذه الأدلة المساعدة يجب أن تكون ظاهرة للعيان؛ كى يتمكن الآخرون من رؤيتها. وتقرير ما إذا كان يتوافق مع استنتاجاتك أم لا؟. ويجب أن نكون حذرين فى وضع الاستنتاجات والخلاصات، وذلك لعدم وجود الصحة التامة فى هذه الاستنتاجات مطلقًا. مثال: إنك لا تستطيع بوصفك مدرسًا أن تكون متأكدًا من الاستنتاج الذى تعمله عندما تسمع أحد الطلبة يقول " أنا أحب المدرسة بحق"، فهو يقول ذلك لأنه يعتقد أنك تريد سماع هذا الشىء. إنه لا يمكن أن يكون متأكدًا من ذلك بشكل قطعى، لذلك فإن الشىء الرئيسى هنا هو، المحافظة على المراقبة المستمرة التى تتعلق بالسؤال: ما السلوك الذى يحتوى على "الدعم" المعقول للاستنتاج أو الخلاصة التى عُملت؟.

تدريب رقم (٢:٢) التمييز بين المشاهدة والاستنتاج

م	البيان	الاستنتاج	السلوك
١	"أيمن" طالب كسول		
٢	"أمير" رمى كتابه		
٣	"على" أغلق الباب		
٤	"ـــ" توجد دموع فى عينيها		
٥	"ـــ" إنه خجول عندما يكون فى حضور أشخاص أكبر منه		
٦	"ـــ" سريعة التأثر بالأطفال الآخرين		
٧	"ـــ" رمى قلمه		
٨	"ـــ" كثير الحركة		
٩	"ـــ" يحب لعب كرة القدم والتنس		
١٠	"ـــ" يتصرف بغرابة فى درس الرياضة		
١١	"ـــ" جلس فى مكانه		
١٢	"ـــ" سلّمت واجبها اليومى للمُدَرِّسة		
١٣	"ـــ" يحب جميع أنوا ع الأكل		
١٤	"ـــ" تتصرف بذكاء شديد		
١٥	"ـــ" يظهر كأنها ممتعضة من شىء		

أدناه قائمة من عبارات تمثل المشاهدة، وبعض هذه العبارات هى السلوك المراقب، والأخرى هى استنتاجات. دقق التصنيف المناسب المقابل لكل منهما، وقارن إجابتك بالإجابات الموجودة فى نهاية الفصل:

ورغم كل ذلك فإنك لا يمكن أن تكون متأكداً بشكل قاطع من صحة الاستمرار الذى عملته، وزيادة التبريرات التى أضفتها لمساندة السلوك المراقب. إن المشاهدين الذين يعملون الاستنتاجات بشكل دائم والذين يستندون إلى عدد قليل جداً من معلومات السلوكيات، لا يتحملون مسئوليتهم تجاه المتدربين المهنيين، ويقدمون القرارات التعليمية الخالية من الدعم.

مكان المشاهدة:

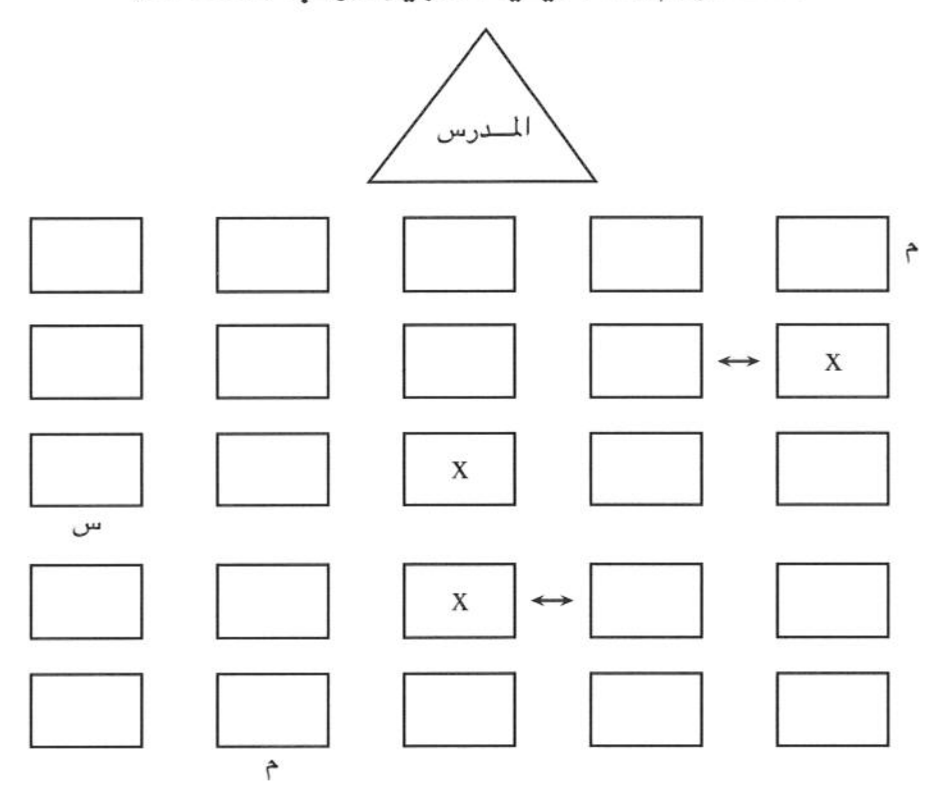
يكون دائماً ومحدداً فى الفصل الدراسى أو ملعب المدرسة. ولكن عندما يكون المشاهدُ زائراً، فإنه يكون راغباً فى جزء معين من الفصل فقط. مثال ذلك: ربما يريد معلومات محددة عن مجموعة معينة فى الفصل أو فعالية صفية معينة. ورغم تحديد نقاط المشاهدة المطلوبة، فإن عليه أن يشمل معلومات البيئة التى تؤثر على السلوك المستهدف. وهذه الأشياء مثال "العطلة، درجة الحرارة، والجو" تؤثر دوماً على السلوك المراقب.

تسجيل المعلومات:

يجب أن تنظم وتصنف جميع المعلومات التى يتم الحصول عليها من المشاهدات، بطريقة يسهل استعمالها مستقبلاً. ولا يوجد هناك نظام خاص بها يناسب جميع الحالات. ويمكن استعمال رموز فى الدلالة على السلوكيات المدونة، ويمكن تدوينها على مخطط جلوس الطلبة فى داخل الفصل، أو أى استمارة يمكن تحضيرها لتسهيل العملية بأكملها كما هو موضح فى المخطط (٢:١). ومن المفترض أن يكون هذا النظام الخاص الذى يستعمل لتسجيل المعلومات، بسيطاً ومصمماً خصيصاً للمشاهدة المحددة. مثال ذلك: إذا تمت مشاهدة سلوك واحد، فإنك تضع (X) على المخطط لتدوينه.

فالبساطة فى تدوين المعلومات ذات قيمة عالية عند القيام بمهمة المشاهدة داخل الفصل خلال تدريس الطلبة. وكما ذكرنا مسبقاً، إذا كان المطلوب هو مشاهدة العديد من السلوكيات التى تتسم بالتعقيد، فمن الأفضل استعمال شريط تسجيل أو كاميرا الفيديو أو مشاهد خارجى لجمع المعلومات.

مخطط رقم (٢:١) كيفية تسجيل المراقبة (المشاهدة)



المثلث يمثل المدرس.

المربع يمثل الطلبة.

م = يحتاج إلى مساعدة.

↔ = طلاب يتكلمون بدون إذن.

س = يسأل سؤالاً.

ك = يكرر المدرس التعليمات.

ت = تعزيزات.

X = طالب هادئ.

ويمكن استعمال قياسات أخرى لتسجيل المعلومات الموجودة، كالتكرار، والمدة، أو الوقت المستعمل لقياس التكرار، عندما نريد أن نحدد عدد مرات السلوك المعروض فى وقت محدد. والمحافظة على قياس الوقت الذى تم فيه عرض السلوك، والمعلومات الظاهرة للعيان. وربما تشمل السلوكيات والتصرفات التى تستمر لفترة معينة من الوقت أو ربما تأخذ فترة زمنية للظهور.

وقياس المدة يشمل إما طول الفترة الزمنية التى يستغرقها سلوك معين فى الاستمرار، أو الوقت المراد لحدوث السلوك بعد إعطاء التعليمات أو الإشارة. والوقت خلال ممارسة الطالب للعب بشىء ممنوع داخل الفصل، أو الوقت الذى يستغرقه فى انتقال الطالب إلى صفحة الكتاب الصحيحة هو مثال على مقياس المدة.

أما مقياس الوقت فهو يستعمل لأجل اختبار السلوك كعينة لقياس فواصل الوقت، كخمس دقائق أو (١٥) دقيقة. ويمكن أن يكون السلوك مستمراً ظاهراً للعيان أو يجرى بشكل خفى. وما عليك إلا التأكد من السلوك فى نهاية الوقت المحدد للمشاهدة. ومثال ذلك: ربما تريد أن تتأكد إذا كان الطلبة مستمرين فى الانغماس فى العمل الذى كلفوا به كل (٥) دقائق وتسجيل مَنْ لا يعمل.

وقت المشاهدة:

إن الوقت المخصص لجمع المعلومات يُقرَّر بشكل معتاد الحالة التعليمية التعلمية ونوع المعلومات المطلوبة. فإذا كان المشاهد (المراقب) فى فصل مدرِّس آخر يتابع سلوكياته خلال قيامه بعملية التعليم، فما عليه إلاّ أن يجمع المعلومات خلال ممارسته لعمله، وليس عند مراقبة الطلبة فى أداء عملهم. وعند إجراء المشاهدة العامة، فإنك ستكون مهتماً بجميع جوانب السلوك فى البيئة الصفية لمدة محددة. فالظاهر أن (٤٥) دقيقة فترة كافية لتحديد عينة السلوكيات فى البيئة التعليمية.

ويجب ألا ننسى أن وجود المشاهد داخل الفصل زائراً ربما يؤثر على بعض التصرفات (السلوكيات) ضمن إطار المشاهدة، وهذا التأثير، بشكل عام، يتناقص بمرور الوقت؛ لذلك فمن الحكمة قضاء بعض الوقت فى المجال المخصص (الفصل) قبل البدء فى تسجيل أى معلومة.

فالمشاهدات التى تحصل بدون تحديد هدف لها، تعتبر مُتعبة ومضيعة للوقت. وربما تكون معظم التجربة عبارة عن محنة يراد التخلص منها. وأن التجربة التى تنتج عن المشاهدة غير المخطط لها، ما هى إلاّ عبارة عن تدريبات (انظر ولاحظ) مع "أمسك ما تستطيعه" من النتائج. وعلى كل حال، فإذا أردت الاستعداد لخبرة المشاهدة، فما عليك إلاّ أن تحدد ما تريد الوصول إليه، وجهّز نفسك بالوسائل الصحيحة؛ كى تتمكن من الحصول على المعلومات القيمة من أول محاولة لك. ويجب تحقيق شرطين أساسين لعمل الطرق الضرورية وفهم ما يراد الحصول عليه على الأقل، هما:

أولاً : يجب أن تعرف ما السلوك المراد مشاهدته لأجل الوصول إلى الغرض المطلوب. وفضلاً عن ذلك، فأنت بحاجة إلى معرفة كيفية استعمال المعلومات حال الحصول عليها.

ثانيًا: لأجل أن تضع خطة للقيام بالمشاهدة؛ فأنت بحاجة إلى ملاحظة السلوكيات منفصلة، وبظواهر مخفية، والتفاعل ضمن نطاق فعالية وحيوية مكان المشاهدة. وهذان الشرطان سوف نناقشهما فى الأجزاء القادمة.

ولأجل التوصل إلى ما يحصل أصلاً فى مكان المشاهدة؛ يجب أن ننتبه بوعى وحذر، وهذا ليس بالشىء السهل. وإجراء مشاهدة إيجابية عمل مجهد، وفى الواقع، لا يستطيع المشاهد تكرار العملية إلا لفترة زمنية محددة. وفى بعض الأوقات، فإنك تريد أن تجد أسباباً ودوافع أدت إلى ظهور هذه السلوكيات، إذا أمكن، وبعد ذلك يتم تسجيل ما يحصل بالضبط. وفى الأوقات الأخرى، يفضل مراقبة نبرات الصوت وحركات الجسم، وتعبيرات الوجه والإشارات. وكل ما تحتاج إليه من معلومات، فإن استعمال المشاهدة المنظمة، له تأثير بالغ فى تسجيل المعلومات المطلوبة.

جدول رقم (٢:١) أمثلة للرموز المستعملة فى تسجيل المعلومات

التعريف	الرمز	الاسم
رجل.	ذ	ذكر.
امرأة.	ن	أنثى.
		سلوك الطلبة.
إجابة الطالب صحيحة.	+	الاستجابة الصحيحة.
إجابة الطالب خاطئة.	–	الاستجابة الخاطئة.
لا يجيب الطالب.	O	لا توجد استجابة.
إجابة الطالبة إجابة غير مناسبة.	=	استجابة غير ملائمة.
		سلوك المدرس.
استعمال الألفاظ الإيجابية للتعزيز.	+	التعزيز.
استعمال الألفاظ السلبية للانتقاد.	–	الانتقاد.
يوجه المدرس سؤالاً.	؟	السؤال.
يهمل المدرس سؤال الطالب أو تصرفه.	O	عدم استجابة.

كتابة "وصف السلوك":

من المتعارف عليه صعوبة كتابة وصف شامل للسلوكيات الخاضعة للمشاهدة. ولكن من الواجب كتابة تقييم صحيح ودقيق للبيئة التعليمية. وهناك تعليمات اقترحها تيلمان وجماعته (١٩٩٣) (Telman et. Al 1993) كالآتى:

١ - التركيز على السلوك المراد مراقبته فقط.

٢ - محاولة تدوين كل ما يحدث فى البيئة الحالية، وتسجيل كل المحاورات بشكل حرفى.

٣ - تدوين كل السلوكيات بشكل متسلسل.

٤ - تدوين السلوكيات المراد مراقبتها وكتابتها بشكل مفصل وإيجابى، والابتعاد عن المبالغة، وإضافة توقعات واحتمالات لم تحدث.

٥ - كتابة سلوكية واحدة فقط فى الجملة، وعدم إضافة سلوكيات أخرى غير ظاهرة للعيان، حتى لو كانت بسيطة وقصيرة.

٦ - مراقبة الوقت الذى تستغرقه كل سلوكية وتحديده بدقة متناهية.

٧ - تدوين السلوكيات كما هى وعدم تفسيرها، أو استعمال بدائل مقاربة لها، وكتابتها بأسلوب بسيط يسهل فهمه.

ويمكن استعمال الاستمارة الموجودة فى نهاية هذا الفصل، لأجل تدوين الملاحظات بدقة من موقع المشاهد، سواء كان زائراً أو مدرساً للفصل نفسه. وهذه الاستمارة تساعد المشاهد على تنظيم ملاحظاته بدقة كما هى فى الوقت الذى تحصل فيه. وبكل بساطة، يمكن تدوين السلوك للمرة الأولى فى الحقل المخصص له، وربما يعاد تسجيل السلوك للمرة الثانية. ومن الضرورى تسجيل الوصف الدقيق للمعلومات التى تمَّ جمعها من المشاهدات حال انتهاء الوقت المقرر للمشاهدة. وربما تدون المعلومات المطلوبة خلال المشاهدة نفسها لكنها تتصف بعدم الدقة؛ وذلك لانشغال المشاهد إما بالتدريس، أو مشاهدة العمليات التعليمية والتفاعلات التى تحصل بين المدرس والطلبة داخل الفصل؛ لذا يفضل أن تكون كتابة التقرير الخاص بالمشاهدة بعد انتهاء المراقبة مباشرة. وهذه الطريقة تعتبر مفيدة جداً إذا كانت المشاهدة من قبل المدرس نفسه خلال قيامه بعملية التدريس. والعمليات التى ذكرت سابقًا تستعمل فى كتابة التقرير الخاص (استمارة وصف السلوك) والموجودة فى نهاية الفصل.

أما إذا كان الهدف من المشاهدة هو ملاحظة التفاعل الحاصل فى داخل الفصل، فهناك أسلوب خاص لهذا النوع من المشاهدة ويسمى "تحليل التفاعل".

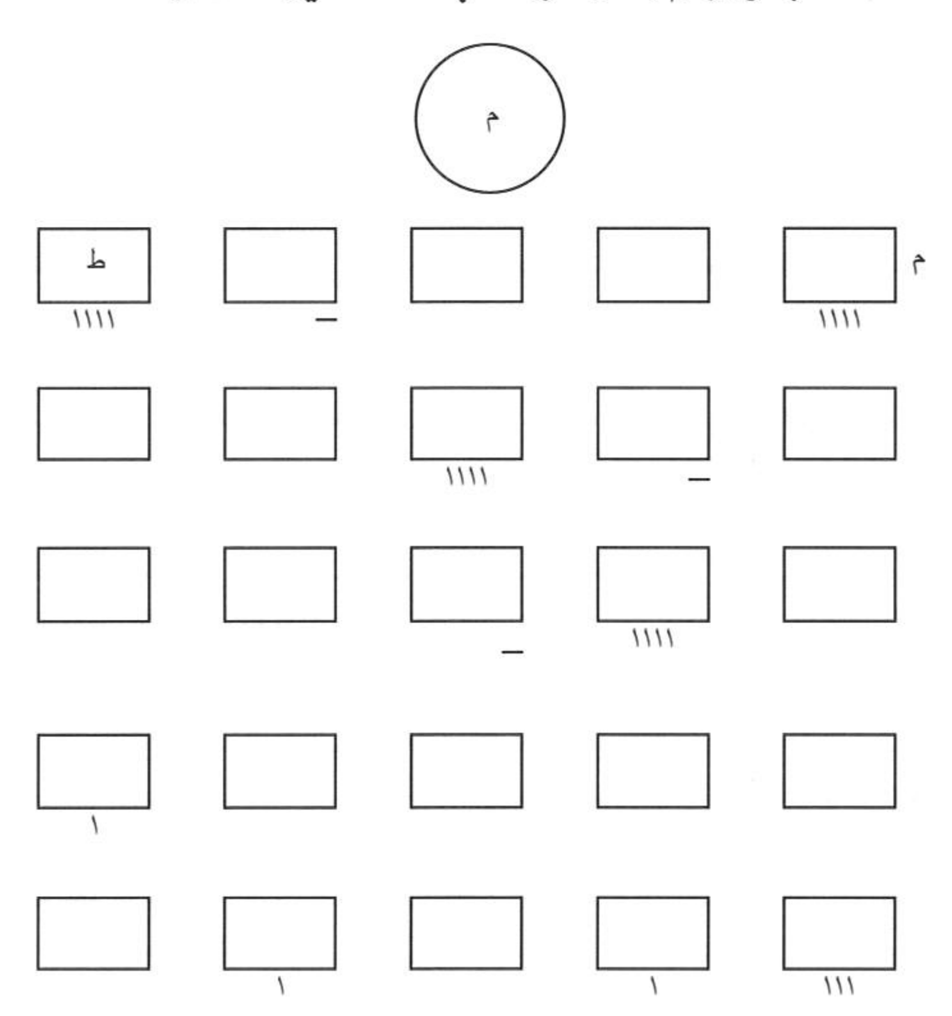
التفاعل الصفى:

التدريس، هو عملية معقدة، وليست كما يعتقد بعض النقاد والمدرسين، فهو عملية تلقين وإلقاء معلومات تحدث بين الملقى (المدرس) والمتلقى (الطالب). والتدريس الفعَّال، يشمل نظام اتصال وتفاعل بين المدرس والطالب ويحصل بشكل مهارى وفعَّال. ومن خلال هذه التحاليل يمكن أن تُعرف الحالة النفسية للفصل، سواء كان مسيطرًا عليه من قبل المدرس سيطرة تامة، أو من قبل الطلبة. وسواء كان يشيع فيه الجو الديمقراطى أو القمعى. أو إذا كانت طريقة التدريس سهلة وموجهة تعطى للطالب حرية التجاوب، أو وضع ضغوط عليه تمنعه من أى تفاعل إيجابى، فالوصف الدقيق لمثل هذا التحليل له عدة طرق للنظر إلى حالات التفاعل داخل الفصل. وتتباين هذه الطرق من حيث البساطة والتعقيد، لكنها تحتاج إلى مشاهد، أو استعمال جهاز تسجيل أو كاميرا فيديو لتدوين المعلومات المطلوبة.

إن الطرق التى تتسم بالبساطة والتى لا يمكن الثقة بها كالطرق المعقدة كما هو شائع، لكنها مفيدة بعكس ما هو شائع لأنها بسيطة وتستطيع اكتشاف الأخطاء الواضحة باستعمال مهارات التعليم المتعددة. وأبسط هذه الطرق تستدعى من المشاهد مراقبة كل حركة تصدر عن المدرس والطالب عند التكلم كالآتى (م ط م م ط ط م م م ط م م م ط ط م م م). ويبين هذا التسجيل كذلك عدد المرات التى يتكلم فيها المدرس مقارنة بعد مرات الطالب، لكنها لا تبين كم استغرق كل منها من الوقت.

وهناك طريقة معقدة لهذا الأسلوب، وهى جلوس المشاهد فى آخر الفصل ليسجل على استمارة خاصة كما هى فى المخطط (٢:٢) عدد المرات التى يتكلم فيها كل شخص. وتستعمل خارطة جلوس الطلبة بشكل مستمر لأداء هذا الغرض. ولكن العائق فى استعمال هذه الطريقة، هو الحاجة لشخص مشاهد (مراقب) من الخارج لإجراء العملية.

جدول رقم (٢:٢) طريقة مبسطة لتحليل التفاعل



الدائرة تمثل المدرس.

المربع يمثل الطالب.

ط = طالب.

م = مدرس.

جدول رقم (٢:٣) ملخص لتصنيف فلاندرز فى تحليل التفاعل الصفى[١]

كلام المدرس	تأثير غير مباشر	١ - قبول المشاعر: يظهر شعور الطلبة تجاه المدرس من خلال نبرات الصوت وتكون هذه الإشارات الناجمة عن نبرة الصوت إما سلبية أو إيجابية ويتضمن الاحتمال أو الواقعية.
		٢ - المدح والتشجيع لما يقوم به الطالب أو إطلاق بعض النكات المرحة التى تساعد على تخفيف جو التوتر، شريطة ألا تكون على حساب الآخرين، أو إصدار بعض التلميحات الطيبة.
		٣ - قبول أو استعمال الأفكار التى يقدمها بعض الطلبة، واعتبارها أساساً لبناء جو حوارى إيجابى.
		٤ - توجيه بعض الأسئلة التى تتعلق بمحتوى المادة لأجل الحصول على الإجابة من التلاميذ.
	تأثير مباشر	٥ - إلقاء الدرس متضمناً الوقائع والآراء والمفاهيم الموجودة فى محتوى المادة، وإعطاء الآراء وتوجيه الأسئلة.
		٦ - إعطاء التعليمات والأوامر التى يجب أن تطاع من قبل الطلبة.
		٧ - نقد وتحليل التعليمات الإدارية لأجل تغيير مفاهيم الطلبة فى قبول ورفض الأوامر الإدارية، وتعليل تصرفات المدرس داخل الفصل.
كلام الطالب.	٨ - كلام الطالب (التجاوب) وهو التجاوب والتفاعل مع المدرس وذلك للإجابة عن السؤال أو التعاطف مع عمل قدمه المدرس.	
	٩ - كلام الطالب (اقتراح أو سؤال موجه من الطالب إلى المدرس) وعلى المشاهد ملاحظة وتسجيل هذه الحركة فى الجزء المخصص لها (كلام الطالب).	
	١٠- الصمت أو الفوضى: صمت لفترة محددة من الزمن، وفترة من الفوضى والضوضاء حيث يصعب فهم التفاعل الحاصل فى هذا الجو من قبل المراقب.	

(١) المصدر:
E.J. Amindon; I.G Casper, & N.A. Flanders (1985): **The Role of Teacher in the Classroom: Manual Understandgin and improvig Teacher Classroom Behavior,** 3rd ed.

وهذان الأسلوبان يمكن تكرارهما للحصول على المزيد من المعلومات التى يريدها المشاهد لتسجيل من الذى يتكلم بشكل متفاوت ومنتظم بين (٣-٥) ثوانٍ، وهذا التفاوت له إيجابياته فى عملية التفاعل، والذى يبين مدى التجاوب من قبل الطلبة، وكم عدد المرات التى يحصل فيها التفاعل، ومقدار الوقت الذى يستغرقه كل طالب عندما يتكلم.

ومن أهم الطرق المتطورة والمعروفة فى مجال التفاعل وطرق التحليل نظام فلاندرز للتفاعل والتحليل، وهذا النظام معروف ويدرَّس لطلبة كليات التربية وطلبة كليات إعداد المعلمات والمعلمين والراغبين فى مهنة التدريس، وللمشرفين والاجتماعيين فى المدارس الذين يريدون دراسة نظم التفاعل اللفظى فى الفصل. إنَّ نظام فلاندرز يهتم بالسلوكيات اللفظية فقط، ومن المعتقد أن التفاعل اللفظى يعطى نموذجًا كافيًا لمجمل السلوكيات الصفية. وينقسم التفاعل اللفظى حسب نظام فلاندرز إلى (١٠) فئات كما هى موضحة فى الجدول (٢:٣). وبحفظ الرموز والتدريب عليها، يحتاج المشرف لكتابة رقم فردى يمثل نوع الفعالية اللفظية. ولأجل القيام بالمشاهدة والتحليل، فالمشاهد يسجل فئة الحدث الذى يحصل فى الفصل كل (٣) ثوان، أو كلما يحصل تغير فى الفئة المطلوبة، وفى نهاية المشاهدة، يسجل المشاهد فئات الأحداث التى تحصل فى داخل الفصل بـ (١٠×١٠) قوالب للمزيد من التحليلات، والتحليل التفصيلى لكل قالب يبين حيوية الفصل والجو العام الذى يسوده. وباستعمال هذا النظام؛ يتمكن المدرس أو المشاهد من وضع خاتمة حول الجو الذى يسود الفصل، ويعمل استنتاجات حول طرق التفاعل المتبعة فى داخل الفصل.

إن نظام فلاندرز هو نظام معقد؛ لذلك نرى بعض المشاهدين يستعملون نسخة مبسطة من هذا النظام. وفى هذه النسخة يقوم المشاهد بتدوين التفاعل الحاصل فى الفصل فى استمارة خاصة كما فى الجدول (٢:٤)، ولكنها لا تعطى الصورة الواضحة للفصل كما هو فى النسخة الأصلية.

إن نظام فلاندرز للتفاعل والتحليل يعطى نظرة عامة شاملة للتفاعل اللفظى داخل الفصل والذى يعطى بدوره الملاحظات القيمة عن سير عملية التدريس عند المدرس، وإذا تم تسجيل ما يدور فى الفصل على شريط فيديو. فمن الممكن القيام بعملية التحليل دون الحاجة إلى وجود مشاهد داخل الفصل.

جدول رقم (٢:٤) نسخة مبسطة من نظام فلاندرز فى تحليل التفاعل الصفى

<table>
<tr><th>التصنيف</th><th colspan="2">العدد</th></tr>
<tr><td>١ - قبول المشاعر.
٢ - المديح والتشجيع.
٣ - قبول أو استعمال أفكار الطلاب.
٤ - توجيه (سؤال) الأسئلة.</td><td>غير مباشر</td><td rowspan="2">كلام المدرس</td></tr>
<tr><td>٥ - المحاضرات.
٦ - إعطاء التوجيهات.
٧ - نقد أو تبرير السلطة.</td><td>مباشر</td></tr>
<tr><td>٨ - تجاوب الطلبة.
٩ -اقتراح التلاميذ.</td><td colspan="2">كلام الطالب</td></tr>
<tr><td>١٠- السكوت أو الفوضى.</td><td colspan="2"></td></tr>
</table>

الاعتبارات الأخلاقية:

وجدتُ أنه من الضرورى مناقشة موضوع أخير قبل أن أختم هذا الفصل وهو: سرية المعلومات التى يتم الحصول عليها من المشاهدة الصفية. ولا يجوز أن تعرض هذه النتائج أمام أناس غير مؤهلين. ولا يمكن مناقشتها إلا عند الضرورة مع من يهمهم الأمر. ومن الأهمية أيضًا عدم الكلام عنها، أو عن أية قضية تخص المدرس التى يعمل بها المدرس، مهما يكن حجم القضية.

والآن حان الوقت للإجابة عن التدريب (٢:٣):

تدريب رقم (٢:٣) إجراء المشاهدة

أجب بـ (صحيح) أو (خطأ) عن العبارات التالية، وقارن إجابتك بالإجابات الموجودة فى نهاية الفصل:

١ - بالتدريب يمكن أن تكون موضوعياً فى إجراء المشاهدة. (صحيح) أم (خطأ).

٢ - يجب وضع خطة للأحداث التى لها علاقة بما يراد مشاهدته وكيفية تسجيلها لأجل إجراء مشاهدة فعالة. (صحيح) أم (خطأ).

٣ - لا يمكن التأكد مطلقاً من صحة الاستنتاجات. (صحيح) أم (خطأ).

٤ - إن تسجيل الوقت يتطلب من الطالب الجلوس بعد أن يطلب منه ذلك لهو دليل على قياس الوقت. (صحيح) أم (خطأ).

٥ - على المشاهد أن يكتب تفصيلاً محدداً للمشاهدة بعد الاستنتاج من المشاهد مباشرة. (صحيح) أم (خطأ).

٦ - على المشاهد الابتعاد عن تفسيراتهم الخاصة فى معلومات المشاهدة. (صحيح) أم (خطأ).

٧ - تحتاج كل خطط التفاعل الصفى إلى استعمال مشاهد خارجى لأجل إجراء المشاهدة وتحليلها. (صحيح) أم (خطأ).

٨ - الانتفاع بنظام فلاندرز فى التحليل يحتاج من الشخص أن يحفظ مجموعة فئات السلوك ويتدرب عليها قبل البدء بالمشاهدة. (صحيح) أم (خطأ).

الخلاصة:

يتطلب من المدرس إصدار الأحكام بشكل مستمر واتخاذ القرارات التى تخص العملية التعليمية التعلمية. إنهم يصدرون أحكامًا تتعلق بما سيدَّرس مستقبلاً؟ وكيف يدَّرس بإتقان؟، ومن الذى يحتاج مساعدة؟، وما المواد والوسائل التى يحتاج إليها فى عمليتى التعليم والتعلم؟ وإلى آخره من الأمور التى تحتاج إلى إصدار قرارات وأحكام لأجل سريانها.

إنهم يصدرون قرارات خلال عملية التدريس تتعلق بالتغيرات التى تجد على خطة الدرس، والفترة الزمنية التى يحتاج إليها، وإدارة الفصل والدرس إلى آخره من القرارات. وصحة هذه القرارات والأحكام، التى تعتمد بشكل كامل على قابلية إجراء المشاهدة الصحيحة؛ لذلك يعتبر إتقان مهارة المشاهدة والتقييم العادل ضرورياً للمدرس.

إن المشاهدة المنظمة سوف تُطور وتُحسن قدرة المدرس على إجراء المشاهدة المنظمة بنفسه. واستعمالها يعتمد على المهارات الفرعية التالية: (١) القدرة على جمع المعلومات المناسبة لغرض المشاهدة، (٢) القدرة على التمييز بين السلوكيات والاستنتاجات و (٣) القدرة على التخطيط للمشاهدة بما يتعلق بالأطر والمواقع التى يراد مشاهدتها، وتسجيل المعلومات، ووقت المشاهدة. بالإضافة إلى ذلك، فإن كتابة تقرير مفصل دقيق حول المشاهدة، سيساعد كثيراً فى الوصول إلى خلاصة نهاية صحيحة.

استمارة تدوين السلوكيات:

اسم المشاهد: ________________

الصف/المادة: ________________

الموقـــــع: ________________

اليـــــوم: ________________

وقت الدرس من: ________ إلى: ________

شرح البيئة المُشاهدة:

____

____

____

____

____

____

ندون أدناه السلوكيات المشاهدة خلال فترة المشاهدة، فإذا تكرر نفس السلوك أكثر من مرة، يرجى ذكره بإعادة الرقم (المطابقة) فى حقل التكرار.

م	السلوك المشاهد (المراقب)	التكرار
١		
٢		
٣		
٤		
٥		
٦		
٧		
٨		
٩		
١٠		
١١		
١٢		

استمارة وصف السلوكيات:

اسم السجـــل: ____________________

اليـــــــوم: ____________________

مكان المشاهـدة: ____________________

الصف/الموضوع: ____________________

وقت الدرس من: ________ إلى: ________

صف بمصطلحات سلوكية البيئة التى حصلت خلال المشاهدة:

____

____

____

____

صف بمصطلحات سلوكية السلوك الملاحظ أثناء جلسة المشاهدة:

____
____
____
____
____
____
____
____
____
____

مفتاح الأجوبة:

تدريب رقم (٢:١) تصنيف المعلومات

١- م: فإن المشاهد يسجل عدد المرات التى استعملت فيها أفكار الطالب.

٢- ق: إن القيمة الذاتية فى الأحكام المناسبة تصدر من المشاهد.

٣- ق: إن الأحكام المفيدة (لعدم اكتفاء) تصدر عن المشاهد.

٤- ق: " الزيادة " و " النقصان" هى أحكام مفيدة.

٥- م: يسجل المشاهد عدد الأسئلة التى أجاب عنها الطالب.

٦- ق: إن أحكام القيمة الذاتية " مناسبة " تصدر عن المشاهد.

٧- م: إن المشاهد يسجل الطرق والوقت المستعمل.

٨- ق: " الفعالية " هى أحكام مفيدة.

تدريب رقم (٢:٢) التمييز بين المشاهدة والاستنتاج

١ - استنتاج : سلوك "قابل للتفسيرات العديدة".
٢ - سلـــوك : قابل للمشاهدة.
٣ - سلـــوك : قابل للمشاهدة.
٤ - سلـــوك : قابل للمشاهدة.
٥ - استنتـاج : "الخجل" قابل للتفسيرات العديدة.
٦ - استنتـاج : "سريع التأثر" هو نهاية الأمر (الخلاصة).
٧ - سلـــوك : قابل للمشاهدة.
٨ - استنتـاج : "كثير الحركة" قابلة للتفسيرات العديدة.
٩ - استنتـاج : "يحب" هى (الخلاصة).
١٠- استنتاج : "غرابة" قابل للتفسيرات العديدة.
١١- سلـــوك : قابل للمشاهدة.
١٢- سلـــوك : قابل للمشاهدة.
١٣- استنتاج : "يحب" هو (الخلاصة).
١٤- استنتاج : "ذكاء" قابل للتفسيرات العديدة.
١٥- استنتاج : "ممتعض" قابل للتفسيرات العديدة.

تدريب رقم (٢:٣) إجراء المشاهدة

١ - خطــأ	٢ - صحيح	٣ - صحيح	٤ - خطــأ
٥ - صحيح	٦ - خطــأ	٧ - خطــأ	٨ - صحيح

الفعاليات والأنشطة:

١ - مراقبة المكان الحالى: وذلك باستعمال نموذج المراقبة الخاص بها، وتدوين المعلومات التى تم الحصول عليها فى النموذج، والتأكيد من تطبيق عامل الوقت المحدد وهو (٥) دقائق لكل مراقبة واحدة، وبعد الاستنتاج، قارن بين نتائج المراقبة التى حصلت عليها مع زملائك الذين راقبوا نفس المكان، مع ملاحظة النقاط التالية فى المقارنة:

أ – اختيار الحالة التى يمكن مشاركتها مع الزملاء الآخرين.

ب – تسلسل وتتابع المشاهدة، هل تعد متشابهة؟.

ج– الطرق المستعملة المشاهدة وهل هى الطرق التى تستعمل من قبل الجميع، وهل هناك طرق مختلفة؟.

٢ – الملاحظة المنظمة: إكمال عدة فعاليات تحصل فى صفوف مختلفة، باستعمال (استمارة تدوين السلوكيات فى الصفحة ٦١) لتسجيل جميع السلوكيات التى تمت ملاحظتها، وبعد الاستنتاج من المراقبة دون ملاحظاتك باستعمال استمارة (وصف السلوكيات) فى الصفحة (٦٢). اتبع الخطوات التالية قبل تسجيل ملاحظاتك:

١ – تدوين السلوك المراد تدوينه بدقة.

٢ – نوع المعلومات المراد تسجيلها.

٣ – أدوات القياس المراد استعمالها فى التحليل.

٣ – التفاعل الصفى: تسجيل جميع التفاعلات الصفية لدروس متعددة ومختلفة، استعمل عدة طرق للنظر فى نماذج التفاعل الصفى المختلفة.

المصادر الإنجليزية:

- Amidon, E.j., Casper, LG., & Flanders, N.A (1985).
The Role of the Teacher is the Classroom:
A manual for understanding and improving Teacher Classroom Behaviour, 3rd ed.
- Cartwright, C.A, & Cartwright G.P (1974):
Developing observation skills. New York:
Mc Graw-Hill.
- Good, T.L, and Brophy, J.E (1987):
Looking in Classroom, 4th ed. New York:
Harper and Row.
- Hansen, J. (1977) Observation Skills: in Classroom in Teaching Skills:
A Handbook . ed cooper, J.M.
Lexington, Mass; DC. Heath.



القسم الثانى: الأهداف التعليمية

بعد الانتهاء من العطلة الصيفية يكون المدرس على استعداد للبدء فى سنة دراسية جديدة، يكبر فيها الطلبة سنة أكاديمياً وينمون عاطفياً واجتماعياً. ولكن من أين سيبدأ؟ وماذا يحتاج لأجل جعلها سنة تدريسية ناجحة؟

ومنذ أن عرفنا أن التخطيط هو مفتاح النجاح لكل الأعمال والمشاريع، فإن المهمة الأولى للمدرِّس هو التخطيط. وانعدام التخطيط إضاعة لجهود المدِّرس والطلبة والموارد البيئية المتوافرة، وضياع لكل النيات الحسنة من دون قصد.

وهدف هذا القسم هو تقديم المساعدة لكى تكون مخططاً ناجحاً. ولأجل تحقيق هذا الهدف، عليك كمدرس أن نقرر ماذا تريد تحقيقه؟ وما أفضل الوسائل المستعملة لتحقيقه؟ وهل ستحقق ما خططت له؟

فى الفصل الثالث سوف نقدم لك المساعدة لتقرير ما تريد عمله، بقدر ما يتعلق بتطوير مهارة صياغة الأهداف السلوكية. والفصل الرابع، يوضح كيف تخطط لتهيئة الدرس الذى تحقق به الأهداف السلوكية. أما الفصل الخامس، ففيه يتم تقييم العملية التعليمية بأكملها؛ كى نرى أننا قد حصلنا على نتائج تعليمية واضحة.



الفصل الثالث: كتابة الأهداف

أهداف الفصل:

بعد الانتهاء من دراسة الفصل الثالث، يجب أن تكون قادرًا على:

١ - تعريف التعلُّم.

٢ - تعليل أسباب ضرورة وضع أهداف تعليمية.

٣ - التمييز بين الأهداف التعليمية، والأهداف التعريفية، والأهداف التدريسية.

٤ - المقارنة بين الأهداف العامة والأهداف السلوكية الخاصة.

٥ - تحديد أربعة عناصر مهمة فى كتابة الأهداف التدريسية.

٦ - كتابة الهدف بحيث يحتوى على العناصر الأربعة المهمة.

٧ - شرح المجالات الثلاثة المكونة للأهداف السلوكية.

٨ - تقسيم المجالات الثلاثة (المعرفى، الوجدانى، النفس حركى) وتصنيفها حسب قيمتها وأهمية استعمالها.

٩ - كتابة الأهداف التعليمية، والأهداف التعريفية، والأهداف السلوكية الخاصة على اختلاف مستوياتها (المعرفية - الوجدانية - النفس حركية).

وسيقدم هذا الفصل المساعدة فى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- لماذا أنا بحاجة إلى الأهداف السلوكية؟

٢- كيف أعرف أن الهدف قابل للملاحظة؟

٣- ما الخطوات الصحيحة فى كتابة الهدف السلوكى؟

٤- هل هناك أنوا ع من الأهداف قابلة للمرونة فى تفاوت التجاوب معها؟

٥- ما السلوك الأصيل؟

٦- ما المستويات الخاصة بالمجال المعرفى التى يمكن استعمالها فى الصف وفى أثناء التدريس؟

٧- ما المستويات الخاصة بالمجال الوجدانى التى يمكن استعمالها فى الصف وفى أثناء التدريس؟

٨- ما المستويات الخاصة بالمجال النفس حركى التى يمكن استعمالها فى أثناء التدريس؟

٩- كيف يمكننى أن أتأكد من أننى استعملت جميع المستويات متداخلة لجميع المجالات فى التدريس خلال الحصة الواحدة؟

كذلك يساعدك هذا الفصل على فهم المعانى التالية:

* السلوك الفعال.
* السلوك الأصيل.
* الأهداف السلوكية.
* الفعاليات التعليمية.
* شروط التعلم.
* الناتج التعليمى.
* المجال المعرفى.
* المجال الوجدانى.
* المجال النفس حركى.

المقدمة:

إن التعلم يمكن أن يعرَّف على أنه عملية تبادل فى قدرات الطلبة لأجل الأداء الفعال نتيجة للخبرة؛ لذا يجب أن يكون التدريس الفعال، موجهًا نحو التغيير المطلوب فى الأداء. ويُتطلب من المدرس فى هذه المرحلة، أن يقرر ما هى التغيرات المراد إحداثها نتيجة للعملية التعليمية، أو التى تنتج عن تدريسه. وهذه التغييرات يجب أن تُحدد فى أهداف المدّرس التعليمية. وعلى ضوء ما مرَّ، يمكن تعريف كلمة الهدف على أنه "المعنى العام الذى يطلق على القيمة أو الشىء المراد تحقيقه". وهو كلمة مستعملة بكثرة بين جميع الناس، فهى تستعمل عند الأهل، وعند التربويين والسياسيين ورجال الأعمال وعند الطلبة صغارًا وكبارًا، ومثال ذلك:

* كل مواطن عليه أن يعمل بإخلاص لتحقيق أهداف الوطن.

* القضاء على الأمية، هو هدف منظمة اليونسكو.

* كل رب عائلة هدفه أن يؤمن السلامة والراحة لعائلته.

* هدف المدرسة هو تخريج جيل متعلم وا عٍ لخدمة المجتمع.

وهذه الأهداف تبين القيم الاجتماعية والسياسية التى تربط بين أفراد المجتمع الواحد. لكن الأهداف تكون واسعة وشاملة فى معانيها وأغراضها؛ لذا نحن بحاجة إلى هدف (Goal) يبين غرضًا معينًا، وهذا الهدف المحدد الذى يتعلق بتحقيق غرض معين (Objective) لحالة خاصة موضوعية، تبين بوضوح الاتجاه المراد اتخاذه لتحقيق ما تمَّ التخطيط له.

إن الهدف ليس هو تعريف يخطط له لتحقيق محتوى المادة، ولكنه عبارة عن تعريف يبين ما تريد أن يتعلَّمُه طلبتك من الدرس. وعليه يكون نموذج تدريسك كما هو موضح فى المخطط (٣:١).

وهناك نوعان من الأهداف كما ذكرنا، هما: الأهداف العامة (Goals) والخاصة (Objectives). وللأهداف العامة أهمية بالغة فى حياة المدرس والطالب معًا؛ فإنها توضح للمدرس: لماذا أنت تدِّرس هذا الدرس الذى خططت له؟ إن كتابة الأهداف تبين قدرتك على تبسيط وتوصيل المعلومة إلى الطالب، وإقناعه بأهمية تعلُّمها. من هنا تظهر

أهمية الأهداف، فهى تحفز وتشجع على حب التعلم. نلاحظ من الأهداف المدونة أدناه الإجابة الوافية عن السؤال الذى يتبادر إلى أذهان المدرسين "لماذا أدرس هكذا؟".

* يكون الطالب قادراً على القراءة والكتابة من أجل الحصول على فرص عمل أفضل.

* يكون الطالب قادراً على اختيار الكلية التى يود الانضمام إليها عند التخرج.

* يكون الطالب قادراً على فهم أهمية استعمال المجهر فى العمل.

إن الأهداف المذكورة أعلاه قد كُتبت للمدرسين فقط، ولكننا نلاحظ الفائدة التى يجنيها المتعلم كناتج للعملية التعليمية التى يقوم بها المدرس داخل الدرس. وبمفهوم آخر، إنَّ الأهداف توضح ماذا سيتعلم الطلبة من طريقة تدريسك، والمعلومات التى يراد توصيلها إليهم. فالمثال الذى يقول: "سيبين المدِّرس للطلبة أمثلة متعددة حول النقاش المنطقى"، فالدليل واضح على الهدف المراد تحقيقه، وهو تدريب الطلبة على كيفية النقاش المنطقى. وليس يُتوقع أى ناتج تعليمى من الطالب. ولكن لو قلنا "إنَّ الطالب يكون قادراً على التمكن من عقد نقاش منطقى فى نهاية الدرس"، نكون قد حددنا الناتج التعليمى المراد تحقيقه عن الطالب. ويكون الهدف بهذا المجال هو "الطالب" وبالوقت المحدد وهو مدة الدرس.

إذن علينا أن نفكر فى: كيف يمكننا أن نخطط أهدافاً يراد منها تحقيق ناتج تعليمى عند الطالب؟.

١ – قبل أن نضع أى هدف علينا أن نفكر فى الفروق الفردية عند الطلبة واحتياجاتهم. ولقد وجدت بعض البحوث المتعلقة بالتخطيط لكتابة الأهداف التعليمية، أنَّ المدرسين يقضون (٤٣٪) من الوقت المخصص للتخطيط فى وضع الأهداف التى تتناسب وقدرات الطلبة، آخذين فى الاعتبار المؤثرات الاجتماعية (الطلاق، والوفاة، والانفصال) على نفسية الطالب وقدرته ومستواه العلمى. كذلك تأثير من يحيط به من أصدقائه وتأثيرهم على بعضهم البعض. فهناك منافذ عديدة يتمكن المدرس أن يرى قدرات وقابليات طلبته منها الحالة النفسية كما ذكرنا، والتى هى بالتحديد الاستعداد العمرى لهم والمراحل التى يمرون بها، حيث تساعد المدرس على تحديد أهدافه التعليمية والتى يتمكن من تحقيقها فى الوقت المخصص لها. إن أهمية الأهداف تتجلى فى المرتبة الأولى كما ذكرنا فى:

١– التعرف على قدرات الطلبة.

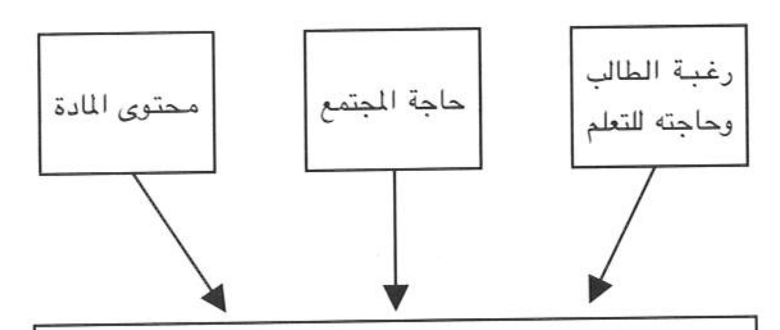
٢ - المعرفة التامة لما سيدرس (موضوع) الدرس.

٣ - شمول الأهداف الفلسفة التربوية للمدرسة والمجتمع ككل.

٤ - تطبيق جميع الأسس الصحيحة التى تؤكد عليها النظريات التعليمية فى مجال تخطيط الأهداف التعليمية.

ويوضح المخطط رقم (٣:١) نموذج تايلر فى الأسس الخاصة لصياغة الأهداف التعليمية.

مخطط رقم (٣:١) نموذج تايلر فى الأسس الخاصة لصياغة الأهداف التعليمية



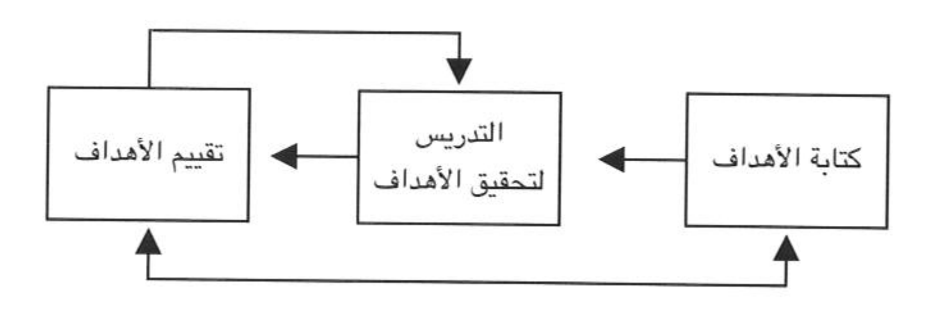
أهمية الأهداف:

لماذا نخصص بعض الوقت لكتابة الأهداف؟ فى المرتبة الأولى وعند بداية العملية التعليمية، فإن الأهداف تتحكم فى مسيرة أى مدرس وما يقوم به داخل فصله، ولا يمكن تحقيق هذه الأهداف إلاّ بتوافر الجو التعليمى المرجو. مثال ذلك: إذا كانت أهداف الدرس تتطلب اكتساب مهارة تصميم خارطة، فالفعاليات التى ينبغى على المدرس توفيرها لاكتساب هذه المهارة هى: التدريب التام على رسم الخارطة بكل المهارات المطلوبة لتحقيقها. وإذا كانت الأهداف تتعلق بوضع الدول التى تحيط بهذه الخارطة المعينة من

جميع جهاتها، فهناك الكتاب والأطلس، وهما الأداتان الصحيحتان اللتان يمكن استعمالهما فى إيفاء المطلوب تحديده على الخارطة الصماء.

والسبب المهم الآخر لوضع الأهداف، هو علاقتها بعملية التقييم. فالمدرس لا يستطيع التعرف على مدى استيعاب وفهم طلبته للمعلومات التى يجب عليه توصيلها، والتأكد من فهمها، إلاّ بعد وضع أسس لاختبار مدى صحة توصيل المعلومة لهم. وذلك عن طريق طرح أسئلة معينة لها علاقة بالمادة التعليمية. بالإضافة إلى أن صياغة الأهداف هى التى تقرر الإطار المستعمل فى مسار عملية التقييم، وبنفس مستوى الأهمية، فإن الأهداف هى التى تحدد طريقة عرض المادة العلمية المراد إيصالها للطلبة. ولأجل أن تكون الأهداف قد تم وضعها لتحقق طموح الطلبة، والتعرف على الذى يراد تعلمه من قبلهم، فيجب مشاركة الطلبة فى وضعها، إما عن طريق المناقشة وفهم ما يريدون الوصول إليه، أو التعرف على متطلباتهم عن طريق استبانة بسيطة توزع عليهم؛ كى يتمكنوا من تحديد آرائهم وطموحاتهم التعليمية. وبهذه الطريقة يتمكنون من التعرف على ما سيتعلمونه، والطريقة التى يتعلمون بها، والوسائل المساعدة التى ستستعمل خلال عرض المادة التعليمية داخل الفصل.

مخطط رقم (٣:٢) مخطط التدريس



ومن خلال مناقشتنا لموضوع الأهداف، يتأكد لنا أن وضع الأهداف لها علاقة بتعليمات محددة، كى يُتمكن من ملاحظتها وقياسها. ولكن هناك عدة مستويات للتعليمات المحددة، وبشكل عام، أولها أن يضع المدرس أهدافًا تمثل طموحه التعليمى. ومن الناحية الأخرى، هناك أهداف محددة يراد بها تعيين ما سوف يتعلمه الطالب ويتبعها المدرس بشكل دقيق. وهذا التوضيح سوف يقودنا إلى مدخل تفصيلى فى أنوا ع الأهداف وما يراد بها.

مفهوم المقاصد:

إن الذى يقصد عادة بالمقاصد والأغراض التعليمية والأهداف العامة، والتعبيرات التى تستعمل لها أنها أغراض عامة وشاملة، أما المقصود بالأهداف (المحددة، والمعرفية، والسلوكية، والاستعراضية) فهو أنها تستعمل لأغراض محددة وخاصة.

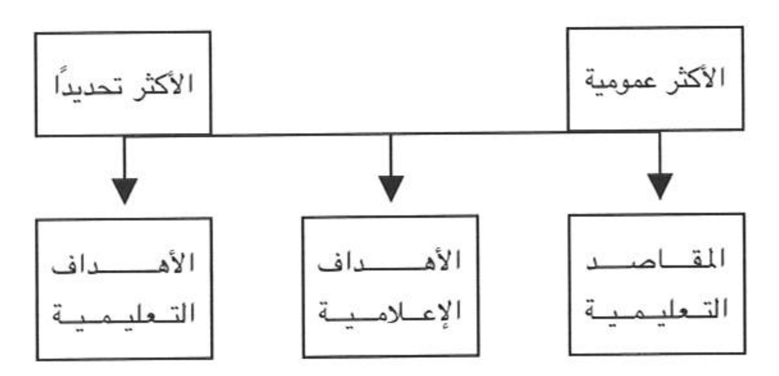
وبشكل عام، فلقد كُتبت المقاصد والأهداف على ثلاث مراحل مختلفة، وسوف نتعرض فى هذا الكتاب إلى تصنيف هذه المراحل الثلاثة، وبشكل تنازلى خاص، كما هو موضح فى المخطط (٣:٣) .

١ – المقاصد التعليمية.

٢ – الأهداف (الإعلامية).

٣ – الأهداف التعليمية.

مخطط رقم (٣:٣) من العموم إلى الخصوص للأهداف التعليمية



وبشكل نظرى، فعند الاستعمال الصحيح (الكامل) نجد أن أكثر الأهداف تحديداً، تكون تابعة ومحتوية على أهداف عامة. وفى الغالب تكون المقاصد والأهداف متداخلة مع بعضها وتكتب المقاصد التعليمية عادة للمدارس، والمناهج، أو الوحدات، يتبعها (بشكل تنازلى)، الأهداف الإعلامية وبعدها الأهداف التعليمية والتى تُكتب للدروس والنشاطات التعليمية بشكل خاص.

إن تقسيم الأهداف يختلف من مدرس إلى آخر. فمنهم من يفضل الدمج بين الأهداف التعليمية والأهداف الإعلامية، وذلك لتوضيح الأهداف المراد تحقيقها فى وحدة تعليمية أو درس محدد.

وظيفة الأهداف:

للأهداف وظيفتان عمليتان:

١ - ربط الأهداف العامة والخاصة بإستراتيجية الفصل، التى تؤدى إلى تحقيق هذه الأهداف.

٢ - توضيح طرق التعليم والتعلم بمضمونها المنهجى، والتى تسمح للمدرس بقياس ناتج التعلم عند الطلبة وتقويمه. والأهداف التى تحقق هاتين الوظيفتين، أُطلق عليها اسم الأهداف السلوكية.

من هنا نتساءل ما المقصود بالسلوكى؟.

عندما تسبق كلمة السلوكى الهدف، فعلينا أن نعرف أن المقصود هنا هو التغير الملاحظ فى السلوك؛ لذلك تستدعى كتابة الهدف السلوكى تحديد السلوك المذكور، كى يمكن قياسه، إما باختبار أو تصرف ناتج عن الطالب، أو استبانة ... إلى آخره من طرق التقويم المعروفة. إن التغير الصامت الذى يحصل فى تفكير الطالب والذى لا يمكن قياسه، لا يعتبر جزءاً من الأهداف السلوكية مطلقاً؛ وذلك لعدم القدرة على متابعته وتقويمه.

إن الفعاليات التى لا يمكن ملاحظتها كالتصور الذهنى أو ترديد جملة سراً، ربما تؤدى إلى تعلم، ولكن لا يمكن إثباتها بدلائل قاطعة. إن المتعلم قد اكتسبها لما ذكرنا من الأسباب المؤدية لذلك.

إن التأكد من تعلم المهارة واكتسابها بالملاحظة والاختبار، هو الذى ينطبق عليه اسم "الهدف السلوكى". كالذى يقرأ خمسة بيانات شهرية بصوت مسموع أمام المدرس، فإنه يختلف تماماً عن الذى يفكر أو يتمعن بالشىء (القراءة الصامتة). إن العمل الصامت الثانى لا يمكن تسميته سلوكياً، لعدم القدرة على ملاحظته داخل الفصل. بالإضافة إلى ذلك، إن سلوكيات الطلبة داخل الفصل يجب أن تكون خاضعة للملاحظة لفترة معينة من الزمن المحدد للمهارة التى تم اكتسابها، إما عن طريق الكتاب، أو نماذج عملية أو بواسطة

ملاحظة الطالب، والتى توفر بدورها المعلومات المساعدة لملاحظة الإستراتيجية التعليمية ومراجعة ما تحتاج إليه الأهداف التعليمية من الناحية التنظيمية، لكى تتماشى مع طرق التدريس المستعملة.

تسمية الأهداف:

تعود فكرة الأهداف التعليمية إلى عام ١٩٣٤م ، عندما قرر تايلر (Taylor) أن يضع أهدافًا محددة للمدرسين، نتيجة ملاحظاته حول اهتمام المدرسين بالمحتوى التعليمى فقط أكثر من ناتج تحصيل الطلبة. وقد أكد فولر Fuller (١٩٦٩) قلق تايلر، بعد أن طرح أفكاره التى تتضمن قلقه حول طرق التدريس المتبعة عند المدرس. بادئًا باهتمامه بمدى قدرة المدرس على إتمام عمله بنشاط، وماذا سيدرس خلال اليوم بأكمله. وأخيراً، ركز اهتمامه حول مدى استفادة الطالب من العملية.

ولقد لاحظ فولر (Fuller) أن المدرسين خاصة الجدد منهم، يتركز اهتمامهم حول أنفسهم دون النظر إلى مدى تأثيرهم على طلبتهم. ومن خلال أربع دراسات قام بها (كلارك بالاشتراك مع بيترسون فى عام ١٩٨٦م) (Clark & Peterson 1987)، وجدا أن نسبة المدرسين الذين يخصصون وقتًا كافيًا لتنفيذ الأهداف التعليمية تتراوح بين (٢,٧٪) إلى (١٣,٩٪)، وهذه النسبة القليلة جداً من المدرسين تبين كمية الوقت الضئيل المخصص لمتابعة نتائج التعلم عند الطلبة.

ولقد طور تايلر الأهداف السلوكية من أجل مساعدة المدرسين فى تغير الاهتمام بما يقومون به، إلى مراقبة نتائج التعلم عند الطلبة. وسوف نلاحظ فى هذا الفصل إمكانية الاستفادة من الأهداف السلوكية فى تخطيط وتحضير الدروس بشكل أفضل. والتركيز على ماذا وكيف ومدى استفادة الطلبة من المدِّرس. بالإضافة إلى ذلك، فإن الأهداف تدِّرب المدرسين على كيفية نقل المعلومة إلى الطالب، والتأثير عليه فى استيعاب وفهم المعلومات. واستناداً لكل ما ذُكر، تعتبر الأهداف السلوكية الوسيلة الفضلى للوصول إلى أعلى وأضمن مستوى للأداء الوظيفى.

إن الهدف الرئيسى من هذا الفصل هو بيان كيفية تحضير أهداف مفيدة وبشكل مبسط بقدر المستطاع، ويمكن وضع الأهداف كما يلى:

١ - معرفة الهدف المحدد الذى يُمَكِّن من ملاحظة الناتج التعليمى.

٢ - ذكر الوسيلة أو الطريقة التى سوف يتم التعلم بها (الوسائل التعليمية، والكتاب، والوقت المحدد).

٣ - تحديد درجة التعلم المراد تحقيقها.

وقبل البدء فى بيان كيفية كتابة الأهداف السلوكية، علينا أن نحلل هذه المراحل الثلاثة.

جدول رقم (٣:١) أمثلة للأهداف التعليمية

المثال	النوع
أن يكون الطالب مواطنًا مثقفًا.	الأهداف التربوية العامة
أن تنسب الطالبة الصناعات الرئيسية إلى الدول التى تنتجها بالترتيب.	الأهداف الفرعية
إعطاء قائمة بالصناعات المنتجة، على الطالب أن يضع أمام كل منتج فى القائمة التى أمامه اسم البلد المنتج.	الأهداف الخاصة

تحديد الناتج التعليمى:

إن الخطوة الأولى فى كتابة الهدف السلوكى هى تحديد الناتج المطلوب تحقيقه؛ كى نجعل الهدف المراد تحقيقه سلوكيًا، شريطة أن يكون قابلاً للملاحظة والقياس أو جزءًا منه. وهذا يعتمد كليًا على الجملة التى ستكتب لتوضيحه.

إن اختيار الجملة المناسبة لكتابة الهدف السلوكى، يكون ذا أهمية بالغة؛ وذلك لاختلاف معانيها بالنسبة لمن يقرؤها أو يسمعها، وذلك لاختلاف المفاهيم اللغوية والمعنوية للجملة، لما تحتويه من أفعال وأسماء وحروف. فكتابة الأهداف التى تُستعمل فى الصحافة ووسائل الإعلام الأخرى وحتى فى تحديد الأهداف فى الكتب، لا يمكن الاستعانة بها كوسائل

مساعدة فى كتابة الأهداف التى يُراد استعمالها داخل الفصل الدراسى، وذلك لصعوبة ملاحظتها وقياسها. نحن دوماً نسمع هذه التعبيرات كأهداف مفضلة:

* أن يكون مواطناً صالحاً.
* أن يشعر بالمسئولية.
* أن يكون فرداً ناجحاً.
* تعريف المستمعين.
* تعليم النشء الجديد.

وعند قراءتنا للأهداف المذكورة أعلاه بدقة وإمعان، نجد أنفسنا أمام سؤال واحد: ما المقصود هنا؟ ولو سألنا مجموعة كبيرة من الأفراد لتحديد ما هو المطلوب هنا، فسوف نتلقى العديد من التحليلات والطرق المختلفة فى إمكانية تحقيقها بالشكل المطلوب، وملاحظة النتائج. والسبب الرئيسى فى ذلك هو عدم وضوح كيفية تحقيقها، وفتح المجال للتفسيرات المتعددة التى تؤدى إلى الفوضى داخل الفصل لو تمَّ استعمالها من قبل المدرس.

إن الغموض الذى يسيطر على الألفاظ التى تستعمل لكتابة الأهداف، سيؤدى إلى خلق مشكلة للمراد منهم تحقيق النتائج المطلوبة من الهدف كالمدرس. ويمكن الابتعاد عن هذه المشكلة باختيار الألفاظ الواضحة، والمحددة، والقابلة للقياس التى تعبر عن المراد تحقيقه، وذلك بتحويل الألفاظ الغامضة إلى ألفاظ محددة وواضحة. وهناك أفعال معبرة عن العمل المراد تحقيقه، مثال ذلك:

عوضاً عن تعريف أو إفهام الطالب موضوعاً معيناً، يمكن أن نقول " فى نهاية الحصة يتوقع من الطالب:

* أن يميز بين العناصر التى تدخل فى ....
* أن يحدد النتائج التى تحصل من ....
* أن يحل المشكلة فى ....
* أن يقارن بين ....
* أن يحلل .... إلى عناصره.

نجد هذه الأفعال السابقة تدل على ملاحظة السلوك الذى يجب أن يقوم به المتعلم، رغم عدم ذكرنا مدى إتقانه لها. والأهم فى صياغة الفعل السلوكى أن يحُدَّد الناتج المطلوب، والابتعاد عن الأفعال المشوشة التى لا يمكن توضيح الناتج التعليمى فيها، والتعرف على الفعاليات التعليمية كما هو موضح فى الأمثلة التالية:

* أن يحدد الحروف الأبجدية المتشابهة عند النطق.

* أن ينقد الطالب الأبيات الشعرية.

* أن يطرح الطالب عدداً من عددين.

* أن يلاحظ الطالب علامات الترقيم.

* أن يضع الطالب خطًا تحت الفاعل فى الجملة.

* أن يردد الطلبة النشيد الوطنى.

نجد من خلال الأمثلة الثلاثة أعلاه، أن الأفعال (يحدد، ينقد، يطرح، يضع، يردد) كلها تبين ناتج التعلم عند الطلبة، أما الفعل (يلاحظ) فيدل على أحد أنشطة التعلم. ومن هنا نجد التداخل الذى يحصل بين الأفعال الدالة على أنشطة التعلم ونتائج التعلم.

أدناه مجموعة من الأفعال التى تدل على أنشطة التعلم ونتائج التعلم:

أنشطة التعلم	نتائج التعلم
يدرس	يحدد
يلاحظ	يتذكر
يستمع	يعدد
يقرأ بصمت	يكتب

إن من أهم أسباب نجاح الصياغة السلوكية، هو احتواؤها على فعل يوضح ناتجًا محدداً ومُلاحظًا وقابلاً للقياس. وذلك لاستعمال هذا الناتج فى تحديد طريقة التدريس وتقييم نتائج العملية بأكملها.

تحديد شروط التعلم:

إن الخطوة الثانية فى كتابة الأهداف السلوكية هى تحديد الشروط الخاصة التى يحدث فيها التعلم. فإذا كان ناتج التعلم يمكن ملاحظته، باستعمال الوسائل التعليمية أو أى وسائل مساعدة لتبسيط المعلومة للطالب الواجب ذكرها فى سياق الهدف. وهذه بعض الأمثلة الموضحة لذلك:

* باستعمال بعض المقاطع الأدبية لنجيب محفوظ و طه حسين، يكون الطالب قادراً على أن يميز بين الواقعية والخيال.

* بإعطاء الطلبة خارطة المملكة العربية السعودية، يكون الطالب قادراً على تحديد الظروف البيئية للمحافظات الشمالية والمحافظات الجنوبية من حيث تأثيرها على الزراعة.

* باستعمال الآلة الحاسبة، يكون الطالب قادراً على أن يحل مشكلة الجذر التربيعى للأعداد المركبة.

* بمشاهدة بعض النتاجات الفنية للقرن التاسع عشر والقرن العشرين، يستطيع الطالب أن يقارن بين أسلوبى الفن المعمارى.

فإذا كانت الشروط المطلوبة فى كيفية تحقيق الهدف واضحة فلا داعى لذكرها عند الصياغة. فإذا أراد المدرس أن يصوغ هدفاً سلوكياً يبين فيه كيفية كتابة قصة قصيرة، فمن الواضح أن الطالب سوف يستعمل عند الكتابة القلم والورقة، فلا يتطلب الأمر ذكر هاتين الوسيلتين ويكتفى بذكر ما المراد الوصول إليه وهو كتابة قصة قصيرة، والالتزام بالواقعية والاستنتاج عن الخيال. وهذا يعلِّم الطالب التقيد بما هو مطلوب منه. وكذلك نلاحظ فى الأمثلة الأخرى، أنَّ التعلم يأخذ أشكالاً وتدريبات مختلفة من مثال إلى آخر. فتحديد الظروف البيئية يمكن أن يتم باستعمال الخارطة أو عدمه، أو استعمال الآلة الحاسبة أو النتاجات الفنية، فتصبح عملية التعلم واضحة ومنظمة عند ذكر الوسائل التى تستعمل كجزء مهم من تحقيق الهدف، والتى تؤدى بدورها إلى نتائج أفضل.

إن تحديد الشروط المهمة الملازمة لتحقيق الناتج التعليمى عند الطلبة، تكون بشكل فردى أو على شكل مجموعات. وأحياناً يحتاج المدرس إلى شرطين أو ثلاثة شروط عند صياغة الهدف السلوكى. كذلك كثرة الشروط التى تلحق بالهدف السلوكى تؤدى إلى التقليل من تعلم أشياء لا علاقة بها بالمادة التعليمية المراد شرحها وتوضيحها. فإن تعدد

الشروط يؤدى إلى توضيح وتحديد الهدف المراد تحقيقه، وتنظيم الوسائل والمواد المساعدة المراد استعمالها داخل الفصل.

وهذه بعض الأمثلة التى توضح ما ذكرناه:

* باستعمال المقياس الحرارى المئوى، يكون الطالب قادراً على قياس درجة حرارة لترين من الماء بعمق (٢٥) سنتيمتراً.

* باستعمال الفرجار، والمسطرة والمنقلة، يكون الطالب قادراً على رسم ثلاثة أشكال مخروطية وثلاثة مثلثات بأحجام وأشكال مختلفة.

* باستعمال (٤) جرامات من كربونات الصوديوم و(٤) جرامات من بيكربونات الصوديوم، يكون الطالب قادراً على التمييز بين ردود الفعل لهما فى (H2O).

* باستعمال كتاب مرجعى (١٥) دقيقة، يكون الطالب قادراً على أن يجد نظرية لقياس الوزن، والقوة الكهربائية، والمقاومة.

* باستعمال جهاز الحاسب الآلى، يكون الطالب قادراًعلى تصحيح الأخطاء الإملائية وعلامات الترقيم فى الصفحتين المكتوبتين فى الجهاز خلال (٢٠) دقيقة أو أقل.

إنه من المهم عدم إضافة شروط كثيرة تؤدى إلى التقليل من أهمية التركيز على نتائج التعلم. كذلك يجب اختيار شروط واقعية مأخوذة من محيط الطالب العملى والاجتماعى والصفى.

إن الهدف الرئيسى من ذكر هذه الشروط، وخاصة المتعدد منها، هو تبسيط الهدف وجعله واقعياً ومرتبطاً بحياة الطالب الصفية والتى سيتم فيها تحقيق هذا الهدف بشكل متتابع.

تحديد مستويات المعايير:

أما الخطوة الثالثة فى كتابة الأهداف السلوكية فهى بيان مستوى الأداء المطلوب لتحقيق الهدف. وتعتبر هذه الخطوة من أهم الأسباب التى تترجم المطلوب من الهدف؛ لأنها توضح مدى تحقيق الهدف. وهذا ناتج عن استعمال الفعل الصحيح عند الصياغة (أن يميز بين بدلاً من التعرف على) كذلك (أن يحدد بدلاً من أن يعرف). بالإضافة إلى

ذلك، وضع الشروط التى يتمُّ التعلم بها، مما يؤدى إلى مراقبة الناتج المطلوب تحقيقه عند الطالب.

هناك عنصر مهم يجب ألا نغفل عنه عند كتابة الهدف السلوكى، وهو تحديد مقدار الناتج (السلوك) المطلوب تحقيقه فى ذلك الوقت؛ ليطمئن المدرس أنه حقق ما أراده. إنَّ هذا العنصر المهم هو مستوى المعيار، أى مستوى الأداء المطلوب تحقيقه أو كما يسمى مستوى إتقان المهارة التى تؤدى إلى الاقتناع بتحقيق المطلوب من وضع الهدف. وهذا المستوى يجب أن يتغير من فترة لأخرى ومن فصل لآخر، وذلك استناداً إلى اختلاف الفروق الفردية داخل الفصل الواحد، ونتائج الاختبارات التى يقوم بها المدرس مع طلابه من خلال عدد الإجابات الصحيحة، أو الاختبارات المحددة بزمن معين والتى تتطلب الأداء التام والسرعة المعينة والإجابة التامة لكل سؤال.

نحن نتذكر الهدف السابق.

* بإعطاء بعض المقاطع الأدبية لنجيب محفوظ وطه حسين، يكون الطالب قادراً على أن يميز بين الواقعية والخيال فيهما.

* لو درسنا هذا الهدف جيداً؛ فإننا نجد أنه لم يحتوِ على معيار لقياس مستوى المهارة المطلوب منه، علينا هنا أن نتذكر، أن المعيار المطلوب فى تحقيق الهدف هو التمييز بين الأسلوبين الأدبيين، وهذا هو المستوى الأدنى المطلوب لتحقيق الهدف. فكيف يستطيع المدرس أن يعرف أن الطالب استطاع أن يكتسب مهارة التمييز بدقة لتحليل النصين؟. بالمعلومات التى أعطيت وربما تكون شفهية وبشكل اعتباطى؛ لأنها لا تعطى معايير لقياس اكتساب المهارة هنا. ولننظر هنا بعد وضع المعيار للهدف ماذا سيحصل:

* باستعمال بعض المقاطع الأدبية من كتابات نجيب محفوظ وطه حسين، يكون الطالب قادراً على التمييز بين الواقعية والخيال وذلك بتحديد أربعة مقاطع من كتابات كل أديب توضح الفرق بين أسلوب الكتابة عندهما.

هنا نجد أن المعيار لقياس تحقيق الهدف هو وضع شروط لقياس المستوى الذى وصل إليه الطالب فى اعتماد مهارة التمييز. وهذا النوع من الأهداف كما يسميه (إيزنير ١٩٦٩م) (Eisner1969) الهدف التعبيرى (Expressive Objectives)؛ لأنه يسمح للطالب بالتعبير عما يريد أن يقوله، وذلك لعدم وجود جواب صحيح هنا، والتعبير الذاتى هنا هو وجهة نظر فقط.

لننظر إلى المثال الثانى:

* باستعمال الآلة الحاسبة، يكون الطالب قادراً على أن يحل المشاكل التى تتعلق بجمع الأعداد العشرية مع الأعداد الصحيحة.

فهل يوجد معيار لهذا الهدف؟ إنه هدف خالٍ من المعيار وليس هناك وسيلة لقياس مدى فهم الطالب لعملية الجمع أو عدم فهمه لها. ولكن عند إضافة المعيار نرى ماذا سيحصل:

* باستعمال الآلة الحاسبة، يكون الطالب قادراً على حل ثمانى من عشر مشاكل رياضية تتعلق بجمع الأعداد العشرية مع الأعداد الصحيحة بشكل صحيح.

فالهدف هنا يوضح بشكل ملحوظ المعيار الذى يبين اكتساب مهارة الجمع عند الطالب؛ فالتغيير القليل فى صياغة الهدف، وذلك بوضع المعيار المراد استعماله لقياس تحقيق ما يُراد الوصول إليه مع الطالب داخل الفصل. ولأجل نجاح هذا النوع من الهدف (الهدف التعبيرى)؛ يجب أن نحدد مستوى البعد التعبيرى الذى نستعمله.

وهذان المستويان - المهارى والتعبيرى - يكونان دائمًا تحت سيطرة المدِّرس لاستعمالهما، وذلك لإعادة تقييم وتعديل مستوى تجاوب الطلبة. وهذه بعض الأهداف السابقة بعد وضع المعايير الخاصة بها:

* باستعمال المقياس الحرارى المئوى، يكون الطالب قادراً على قياس درجة حرارة لترين من الماء بعمق (٢٥) سم وبنسبة نجاح (٩٠٪).

* باستعمال الفرجار، والمسطرة والمنقلة يكون الطالب قادراً على رسم ثلاثة أشكال مخروطية وثلاثة مثلثات بأحجام وأشكال مختلفة بدقة.

* باستعمال (٤) غرامات من كربونات الصوديوم و(٤) جرامات من بيكربونات الصوديوم، يكون الطالب قادراً على تحديد التفاعلات الكيميائية التى تتم مع H2O باختبار المواد القلوية فى H2O وتدوين النتائج بأجزاء المليون.

* خلال (١٥) دقيقة وباستعمال المصادر المتوافرة، يكون الطالب قادراً على أن يجد ويكتب بدقة الطريقة المستعملة لقياس الوزن، المقياس الكهربائى وقوة المقاومة.

باستعمال جهاز الحاسب الآلى المزود بآلة طباعة يكون الطالب قادراً على تصحيح الأخطاء الإملائية والفواصل الترقيمية لصفحتين كاملتين من نص أدبى خلال (٢٠) دقيقة بنسبة صواب (١٠٠٪).

نرى أن الصياغات المذكورة أدناه كتبت بشكل دقيق وواضح، مؤكدة على النتائج التعليمية، مبينة شروط التعلم والمعايير الخاصة بها. وهذه هى الشروط المهمة عند صياغة الهدف السلوكى الصحيح مع التأكيد على بساطة اللغة المستعملة.

المحافظة على بساطة الأهداف:

كثيراً ما يرتكب المدرس خطأ وهذا الخطأ مشترك بين جميع المدرسين، وهو صياغة الهدف السلوكى بشكل معقد بحيث يصعب صياغة الناتج التعليمى، مما يضطر المدرس نفسه إلى البحث عن وسائل قياسية معقدة لمعرفة النتائج المطلوبة. فإذا طلب من الطالب أن يكتب اسمه، فيمكن سؤاله ذلك من غير وضع عصابة على عينه. وهذا مثال كثير التردد للدلالة على مقاومة اختيار الكلمات غير الواضحة فى تحديد المطلوب .

انظر لهذه الأمثلة:

* يكون الطالب قادراً على أن يعدد مظاهر الحضارة الإسلامية فى عصر الدولة العباسية، وذلك برسم صورة لكل منها.

* أن يميز بين جهازى الهاتف والتلفاز، برسم المخطط الكهربائى لكل منهما.

* أن يشرح الطالب كيفية استعمال معجم اللغة العربية.

نرى فى المثال الأول، رسم صورة لكل مظهر حضارى، يعطى للمدِّرس المجال لقياس مدى فهم واستيعاب الطالب لمادة التاريخ فى هذا المجال، وذلك بتعداد المظاهر الحضارية فقط، واختيار واحدة منها وتحليلها بشكل مبسط.

أما المثال الثانى، فيستطيع المدرس فيه أن يضع لوحتين كل منهما تمثل المخطط الكهربائى لكل من التلفاز والهاتف، وأن يسأل الطالب أن يميز، أو يحدد، أو يناقش، أو يكتب عن كل واحدة منهما، أو يبين لمن هذا المخطط ولمن ذاك.

أما صياغة المثال الثالث فهى صياغة سهلة وواضحة ويمكن قياس الناتج التعليمى فيها بكل بساطة.

وفى هذا الفصل سوف نبدأ بكتابة الأهداف السلوكية بشكل صحيح، شريطة إدراج: (١) ملاحظة الناتج التعليمى، (٢) شروط التعلم، (٣) المعيار. وعند كتابة الهدف السلوكى

يرجى تحليله للتأكد من إدراج هذه المراحل الثلاثة، والرجوع إلى جميع الأمثلة المذكورة في هذا الفصل للتأكد من سلامة الهدف.

السلوكيات الظاهرة والسلوكيات الخفية:

إن الغرض الرئيسى من وجود المدرسة والعملية التعليمية هو جعل الطلبة يتعلمون ما هو مفيد لهم. وهذا التعلم له تأثير بالغ على تغيير اتجاهاتهم المستقبلية، وبلورة شخصيتهم بشكل ملحوظ. ولا يمكن ملاحظة هذا التغيير خلال فترة زمنية قصيرة، وذلك لرغبة مقررى المناهج وواضعى أهدافها التعليمية فى التغير البعيد المدى الذى يحصل فى اتجاهات وشخصية المتعلم الداخلية، والتى يصعب ملاحظتها وقياسها بفترة زمنية قصيرة كما يحصل فى الأهداف السلوكية المحددة.

والأفعال التى لها علاقة بالأهداف التعليمية مثل (يفهم، يتعلم، ويقدر) تبين صعوبة قياس التأثير السريع. أما المهتمون بالأهداف الخاصة والتى يمكن ملاحظتها وقياسها، فلديهم أفعالهم الخاصة التى توضح سهولة قياس التأثير الظاهرى الذى يحصل عند المتعلم مثل (يعدد، يوضح، ويميز).

إن الأهداف التعليمية لا يمكن قياسها وملاحظتها بشكل سهل، وذلك لحاجتها إلى التحديد بشكل ملاحظ ودقيق على الطلبة عند تلقيهم المعلومة فى الوقت ذاته. بالإضافة إلى أن الأفعال التى تستعمل فى هذا المجال هى شاملة وعامة وغير محددة وقابلة للجدل والتحوير.

فى الجدول رقم (٣:٢) قائمتان لأفعال يمكن استعمال المجموعة الأولى منها للأهداف التعليمية العامة، وأفعال المجموعة الثانية يمكن استعمالها للأهداف الخاصة (السلوكية). وعلينا أن نلاحظ الفرق اللغوى الواضح بين المجموعتين، وبعد الانتهاء من ملاحظة الجدول يجب البدء فى تطبيق التدريب رقم (٣:١)، لاختبار مهارتك فى القدرة على التمييز بين الأفعال التى تستعمل فى صياغة الأهداف العامة والأفعال التى تستعمل فى صياغة الأهداف الخاصة. وبعد الانتهاء من التدريب رقم (٣:١)، يمكننا بسهولة كتابة الجمل السلوكية. وقبل البدء فى التعرف على كتابة الأهداف السلوكية علينا أن نتعرف على كيفية الصياغة الصحيحة.

جدول رقم (٣:٢) أفعال يمكن استعمالها فى كتابة الأهداف العامة والأهداف السلوكية (الخاصة)

أفعال الأهداف السلوكية (الخاصة)		أفعال (الأهداف العامة)
يبين	يجمع	يضيف
يعدد	يميز	يقدر
يوضح	يربط بين	يؤمن
يقيس	يبين	يتفهم
يختار	يسمى	يتعاون
يشغل	يصمم	يبين
يقرر	يحدد	يستمع
يفرق	يصنف	يتأقلم
يبرهن	يحلل	يفهم
يقرأ	يلفظ	يتخيل
يحفظ غيباً	يعرّف	يعرف
يرسم	يختار	يحب
يشرح	يغنى	يدرك
يرسم خطاً بيانياً	ينظم قائمة	يتعرف
يتعرف على	يرسم خطاً تحت	يفكر
يعلل	يكتب	يتأمل
يخطط	يناقش	يثمن

تدريب رقم (٣:١) تحديد الأفعال

١	يذكر	....
٢	يضع	....
٣	يصمم	....
٤	يفهم	....
٥	يعنى	....
٦	يعرف	....
٧	يقلد	....
٨	يفهم	....
٩	يقدِّر	....

لديك قائمة بأفعال يمكن استعمالها لكتابة الأهداف التعليمية العامة والأهداف السلوكية الخاصة:

ضع الحرف (ع) أمام الأفعال العامة والحرف (خ) أمام الأفعال الخاصة.

الصياغة الجيدة للأهداف:

استطاع ميجر وكيلر ١٩٨٤م (Mager & Keller 1984) ، وباركر ومايلز ١٩٩١م تطوير نظام فعَّال فى صياغة الأهداف. واستناداً لهؤلاء الكتاب التربويين يجب أن تحتوى الأهداف الجيدة الصياغة على أربعة أجزاء، هى: (الأداء، النتائج، الشروط، وطريقة التعلم).

الأداء:

يجب أن تُكتب الأهداف السلوكية الواضحة بناء على ما يتوقع المدرس أداءه من الطلبة، وليس ما يقوم به المدرس من تحليل وشرح، مثال ذلك: "يلفظ المدرس الأفعال الجديدة فى الدرس" نرى من خلال تحليلنا لهذه الصياغة، أنها ركزت على أداء المدرس متناسية أن

محور العملية التعليمية هو ما يتعلمه الطالب. فيجب أن تصاغ الأهداف بشكل دقيق وواضح مبينة الناتج التعليمى المتوقع حصوله عند الطالب ويمكن صياغة الجملة: (أن يقرأ الطالب الأفعال الجديدة بطريقة صحيحة)، وعلى المدرس أن يختار الأفعال التى يستعملها فى صياغة الأهداف بشكل دقيق، وبلغة واضحة خالية من التخمين والتشويش. ويتضمن كل فعل يراد به تحقيق هدف معين له علاقة بالفعالية التى يريد المدرس تحقيقها لمن يريد قراءة الأهداف كمدير المدرسة، أو المشرف التربوى؛ فالأفعال (يتعلم، يدرك، يفهم) لا يجوز استعمالها عند صياغة الأهداف، وذلك لعدم القدرة على ملاحظتها وقياسها. ويمكن أن يفهم كل ما ذكر بمعنى مختلف حسب خلفية كل شخص؛ لذا على المدرس استعمال أفعال يمكن فهمها من قبل الجميع الذين لهم علاقة بالعملية التعليمية. مثال ذلك:
أن يكون الطالب قادراً على:

١ - أن يميز (كتابة).

٢ - أن يوضح (شفهيًا).

٣ - أن يحدد.............

٤ - أن يقارن...........

وهذه الأفعال لها القدرة على تحديد الهدف عند استعمالها بشكل يبين الأداء المطلوب، والأفعال (يميز، يوضح، يقارن، يعدد) تمثل معنى داخليًا، ولا يمكن ملاحظتها بشكل شفهى إلاّ إذا قام الطالب بعمل المقارنة أو التوضيح أو التمييز والتعداد، فعندها يمكن الحكم على تحقيق الأهداف المرجوة، ويكون الفعل ملائمًا للاستعمال فى هذه الفعَّالية.

والفعَّالية يمكن أن تتضمن التصرفات مثل "يضع دائرة، يحدد أو يبين أو يوضح، يستمع أو يكتب الشخصيات لبيان المقارنة: أو يكتب أو يعرض شفهيًا، أو يعين الكمية، كى يوضح عملية الجمع" ويسمى ميجر ١٩٨٤م (Mager 1984) هذه الأفعال التى يمكن ملاحظتها بالأفعال القياسية، وهدفها تحديد الحركة عندما تواجه بأفعال غامضة لا يستطيع ملاحظتها أو قياسها مباشرة. وعند اتباع هذا الأسلوب للأفعال التى ذكرناها؛ يمكننا إعادة كتابتها كالآتى:

يكون الطالب قادراً على:

١ - أن يبين الفاعل (بوضع دائرة).

٢ - أن يميز (يقارن).

٣ - أن يقارن بين الفعل الماضى والمضارع (كتابة).

٤ - أن يجمع (كتابة).

إن عرض العناصر الرئيسية المكونة للهدف الجيد، يعنى بالضبط ما هو سلوك الطالب المطلوب مراقبته نتيجة لاتباع التعليمات.

فإذا كانت الأفعال السلوكية تمثل عمليات لا يمكن ملاحظتها، فربما يؤدى هذا إلى الغموض. ومن الأفضل إضافة ما يوحى إلى الموضوع والابتعاد عن التخمين دون الاستعانة بأفعال قياسية.

النتائج:

النتائج هى ما ينتجه الطالب من خلال تصرفاته. وهذا الناتج هو الذى يُقيم أو يقاس عليه إذا تمَّ تحقق الهدف من الدرس. ويمكن صياغة الناتج بجملة، كحاصل جمع، أو ذكر أسماء، أو عرض مهارة أو تجميع أجزاء جهاز. وتجدون أدناه بعض الجمل التى تحتوى على قسمين، القسم الأول جمل تمت صياغة أهدافها وأدائها والناتج التعليمى بشكل جيد. أما القسم الثانى الذى تحته خط فهو ناتج العملية التعليمية، ويمثل الجزء الذى تحته خط ما يراد تحقيقه:

١ - أن يكتب الطالب الأعداد من ١ إلى ١٠ بإتقان.

٢ - أن يضع الطالب خطًا تحت الفعل فى الجملة المعطاة له.

٣ - أن يعدد الطالب الأفكار الرئيسية للقصة القصيرة المعطاة له.

٤ - أن يصنف الطالب الأوراق على شكل مجموعات حسب أحجامها.

٥ - أن يكتب الطالب حاصل ضرب عددين فى ثلاثة أعداد.

والنتائج المتوقعة من العملية التعليمية هو ما يمكن الحصول عليه من تطبيق الطرق الخاصة للتوصل إلى تحقيق الهدف المرجو. وهذا ما يريد المدِّرس من طلبته التمكن منه أو القدرة على أدائه.

الشروط:

ما الشروط التى يخضع لها الطلبة فى التعلم؟ هل يسمح لهم باستخدام الكتاب كوسيلة مساعدة؟ وما هى الوسائل التعليمية المستعملة فى تسهيل عملية التعلم؟ وكيف يمكن التأكد من تعلمهم؟

هذه أسئلة يمكن الإجابة عنها عند صياغة المدرس لأهدافه. والصياغة الجيدة يجب أن تحتوى على المعلومات التى تبين فيها الوسائل أو الأجهزة المستعملة، كالسبورة والمختبر وأجهزة التجارب، ومدى توافرها للطلبة وسهولة استعمالها، وتوفير الوقت الملائم والمكان الخاص بها، وكل الاحتياجات الأخرى التى تسهل عملية التعلم. والأمثلة التالية توضح الصياغة الجيدة المستوفية لجميع الشروط المطلوبة فى الصياغة:

* بعد قراءة الفصل الثانى، يذكر الطالب اسم خمسة مؤلفين أمام الفصل.

* أن يستعمل الطالب المسطرة والفرجار فى رسم قطر الدائرة فى فترة زمنية لا تتجاوز (١٠) دقائق.

* أن يطبق الطالب القاعدة الصحيحة لاستعمال نظام الفهرسة المكتبية دون الرجوع إلى الكتاب.

* أن يتلو الطالب سورة الإخلاص بقراءة "حفص" بنسبة صواب (٩٥٪).

وعند وضع شروط خاصة لتحقيق الهدف السلوكى، على المدرس أن يكون مؤهلاً لتوفير جميع متطلبات تحقيق الهدف بشكل صحيح؛ كى يتمكن من تحقيق التعلم الكامل.

إن طريقة صياغة الأهداف تختلف من مدرس إلى آخر فمنهم من يضعها بالشكل التالى:

* أن يعرف الطالب الفعل الماضى فى الجمل المعطاة له.

والبعض الآخر يعتقد أن الصياغة التالية هى أفضل:

* بعد الانتهاء من الدرس، يكون الطالب قادراً على إعراب الفعل الماضى بطريقة صحيحة.

وذلك لاعتقادهم بأن الهدف لا يمكن التأكد من تحقيقه إلاّ بعد القيام بالعملية التعليمية. ولكن لو نظرنا إلى المطلوب من الهدف هو تحقيق ناتج تعليمى؛ لذا يصبح إضافة مقاطع غير ذى أهمية ويعتمد على المدرس نفسه.

جدول رقم (٣:٣) عناصر الأهداف السلوكية الجيدة

الجزاء	السؤال الذى يجب توجيهه	مثال
تقديم الطلبة	ماذا يعملون؟	يكتبون
الناتج أو الأداء	ما هى نتيجة عملهم؟	ثلاث جمل
شروط الأداء	ما هى هذه الشروط؟	إعطاء ثلاثة أفعال وثلاثة أسماء
عناصر الأداء	ما مدى نسبة النجاح؟	بنسبة أخطاء (٣٪)

تدريب رقم (٣:٢) تحديد عناصر صياغة الأهداف الجيدة

ضع دائرةً حول كل هدف يحتوى على الأداء، وخطًا واحدًا تحت الشروط، وخطين تحت العناصر فى الصياغات التالية، قارن (إجابتك بالإجابة الموجودة فى نهاية الفصل):

١- بإعطاء مجموعة صور، يكون الطالب قادرًا على ترتيبها حسب التسلسل بحيث لا تتعدى نسبة الخطأ أكثر من واحد.

٢- بتوفير جميع المستلزمات والمقاسات، يكون الطالب قادرًا على رسم مضلع أبعاده متساوية بنسبة صواب (٩٠٪).

٣ - أن يكون الطالب قادرًا على تعيين الجواب الصحيح فى اختبار متعدد البدائل لمادة الأدب العربى بنسبة صواب (١٠٠٪).

٤ - بعد الانتهاء من سماع الشريط الأول من سلسلة تعليم اللغة الإنجليزية، يكون الطالب قادرًا على نطق الكلمات التى تعلمها دون أخطاء فى النطق.

٥ - أن يكون الطالب قادرًا على كتابة مقالة من (٣٠٠) كلمة لموضوع عن مخاطر التدخين بحيث تكون الأفكار واضحة بنسبة أخطاء فى قواعد اللغة العربية لا تزيد على خطأين فقط.

هل وجدت صعوبة فى الإجابة عن التدريب رقم (٣:٢)، إذا كان الجواب لا، فهذا رائع. رقم (٤) به شىء من التمويه، من الناحية الفنية يمكن الإجابة عنه بشكلين إذا اعتبرنا النطق هو ناتج التعلم فيمكن قياس صحة الصياغة استناداً إليه ويمكن اعتباره شرطاً أو ناتجاً.

أعتقد أننا الآن نستطيع أن نقول إنك قد تعلمت مهارة صياغة الهدف السلوكى، كذلك تستطيع التمييز بين الهدف العام والهدف السلوكى.

الأهداف التعليمية:

إن أهم ما تتميز به الأهداف التعليمية هو شموليتها واحتياجها إلى وقت طويل لتحقيقها، ربما يكون أسبوعًا أو شهراً وقد تحتاج على الأكثر إلى سنوات.

والأهداف الفرعية والخاصة تتشعب من الأهداف التربوية العامة، فلو لاحظنا ما جاء فى الجدول رقم (٣:١) نرى أن الطلبة أصبحوا مواطنين مثقفين نتيجة لعملية تعليمية طويلة الأمد، والأمثلة التالية تؤكد وظيفة ومفهوم الأهداف:

١ – يتعلم الطالب القراءة .

٢ – يعيش الطالب حياة صحية.

٣ – يقدّر الطالب فوائد علوم التقنية.

٤ – يتمكن الطالب من حل تمارين الجبر.

٥ – يجادل الطالب بوضوح وفهم.

نلاحظ أن جميع الأفعال التى استعملت فى الأمثلة المذكورة السابقة، هى أفعال غير محددة بزمن، بل إنها نتيجة عملية بناء طويلة الأمد، وبالأحرى أفعال غير محددة مما يؤدى إلى صعوبة التخطيط بينها. ولكننا عند ملاحظة هذه الأفعال بشكل دقيق نراها تبين التعليمات العامة، وتعتبر الخطوة الأولى فى تقرير ماذا سيدرس، أما الخطوة التالية فهى تقرر ما يراد تحقيقه فى الدرس، وحينها يقرر المدرس ماذا يريد أن يعلمه طلبته؟ وكيف يتمكن من توصيل هذه المعلومات إليهم؟. وهذه الخطوات توضح على شكل جمل ذات أهداف محددة تخبرنا كيف يتم تحقيق جميع الأهداف داخل الدرس الواحد.

إن الهدف الرئيسى من كل ما تقدم ذكره، هو وجوب التخطيط للأهداف الخاصة بالمادة التدريسية أولاً، ثم تطويرها بشكل شامل لكل وحدات المادة، وتحديدها بشكل يمكن ملاحظته وقياسه بفترة زمنية قصيرة.

إن الغرض الرئيسى من وضع الأهداف التعليمية هو توضيح ماذا سيتعلم الطلبة، وكيف يمكنهم استعمال هذه المعلومات سواءً كانت أكاديمية أو عملية؟. ومن ثم توضيح كيفية ملاحظتها وقياسها، وبالتحديد كيف يمكن قياس مدى معرفة الطلبة لكل المعلومات والمهارات التى تم طرحها من قبل المدرس خلال الدرس. وبالتالى يمكن صياغة جميع الفعاليات على شكل جمل سلوكية واضحة.

الأهداف العامة والأهداف السلوكية:

الأهداف الخاصة هى تحديد جزء من الجزئيات التى يراد تحقيقها من الأهداف العامة فى فترة زمنية قصيرة، ويجب أن تحتوى على العناصر الأربعة الواجب توافرها فى الصياغة الجيدة للهدف السلوكى. أما الأهداف العامة فإنها تبين بشكل عام ما يراد تحقيقه وما ينجزه الطالب فى فترة زمنية تعتبر أطول.

ادرس الأمثلة التالية والتى تحتوى على صياغات عامة وصياغات سلوكية:

الأهداف الخاصة (المحددة):

أعطيت مجموعة من الأسئلة لاختبار متعدد البدائل وعلى الطالب أن يختار التعريفات الخاصة بـ (المثلث – المستطيل – الدائرة – المعين – المربع – المنشور الرباعى – متوازى الأضلاع) بنسبة صواب (١٠٠٪).

سوف يختار الطلبة تعريفات (المثلث – المستطيل – الدائرة – المعين – المربع – المنشور الرباعى – متوازى الأضلاع).

فنلاحظ أن الأهداف العامة من خلال المثالين تعريف مكبر للأهداف الخاصة لاحتوائها على طموح أوسع مراد تحقيقه بعيداً عن التحديد بدقة، كما حصل فى المثال الأول بتعيين (نسبة الصواب ١٠٠٪) وأنها تحتوى فقط على مهارة الانتقاء فقط (يختار) والتى تحتاج إلى وقت أطول لاكتساب هذه المهارة؛ لذا نرى عند صياغة الهدف العام بُعده عن التقييم

الآتى (نسبة صواب ١٠٠٪) وعدم التأكيد على توافر العناصر الضرورية للصياغة الصحيحة المشروطة الموجودة فى الهدف السلوكى.

إن جميع المدرسين يستعملون الأهداف السلوكية لإعطاء المجال للمشاركة من قبل الطلبة فى تحديد ما يراد التوصل إليه. وتعتبر هذه المشاركة كافية للتأكد من تحقيق ناتج تعليمى، ولكن لو حصل نقص فى مضمون الهدف لعدم وضوح ما يراد تحقيقه، فيمكن إضافة عناصر تتمكن بدورها من تقوية الهدف.

بعد الانتهاء من هذا الشرح يمكنك الآن إكمال التدريب رقم (٣:٣).

تدريب رقم (٣:٣) مفاهيم الأهداف

اقرأ العبارات التالية وقارن انطباعاتك بما هو موجود فى نهاية الفصل:

١ – اكتب ثلاث فوائد تدعم أهمية تحديد الأهداف:

أ – ....

ب – ....

ج – ....

٢ – ليس من الحكمة أن تشارك الطلبة فى تحديد أهدافك التعليمية: (صحيح/خطأ).

٣ – عدّد المصطلحات التى تخص التعلم مبتدئاً بالمصطلح الضعيف إلى الأضعف:

أ – ....

ب – ....

ج – ....

٤ – اذكر وعرّف العناصر التى يجب أن تتوافر لصياغة الهدف الجيد:

أ – ....

ب – ....

ج – ....

د – ....

٥ – الهدف التعليمى الجيد يجب أن يحتوى على العناصر الأربعة: (صحيح/خطأ).

تصنيف المجالات:

يعتبر تصنيف المجالات بشكل دائم هو الخطوة الرئيسية لتعلم طرق التدريس من قبل المدرس. وأكثر التصنيفات المستعملة هى التصنيفات التى طُورت من قبل (بلوم وجماعته ١٩٥٦م) و(كراثول وجماعته ١٩٦٤م). وهذا النظام يقسم إلى ثلاثة أقسام أو مجالات تعليمية رئيسية، هى:

المجال المعرفى.

المجال الوجدانى (الانفعالى).

المجال النفس حركى (العضلى).

وكل مجال من هذه المجالات نُظم بشكل هرمى مبتدئًا من السهل حتى المعقد. ورغم ذلك، فكل مستوى من هذه المستويات يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالمستوى الذى قبله. فهذه الأهداف فى مستوى واحد تُبنى على سلوكيات المستوى الذى يليه وذلك للارتباط الحاصل بينهم؛ لأن المستوى الجديد يتحقق بما يوجد فى المستوى الذى قبله. وفى الواقع، فإن هذه المجالات جميعها مترابطة معًا، مثال ذلك، عندما يكتب الطالب (نفس حركى)، يحتاج فى الوقت نفسه إلى تذكر المعلومة (معرفى)، ويتفاعل وجدانيًا مع المعلومة المراد كتابتها (وجدانى) ليحقق الناتج التعليمى.

١- المجال المعرفى:

إن الأهداف التى تتعلق بالمجال المعرفى تهتم بغرس مهارتى التعلم والتفكير عند الطالب. وهذه الأهداف تبدأ من المستوى البسيط (التفكير) إلى التركيبة المعقدة التى تسهم فى خلق أفكار جديدة، وهذا المجال يهتم بشكل رئيسى بمحتوى المادة التدريسية التى يتوقع الطلبة تعلمها.

إن بعض أفعال الأداء المستعملة فى كتابة الصياغات السلوكية (نُظمت حسب تعقيد الاستجابة فيها) التى لها علاقة مباشرة بهذا المستوى، مثال: "يعرّف، يميز، يماثل، يشرح، يبين، يستنتج، يستعمل، يختار، يعلل، يصنف، يطبق، يعدد، يكتب، يصمم، يقيم، يقارن". وهذه بعض الأمثلة للصياغات السلوكية المستعملة فى التدريس الفعَّال:

١ - أن يعرّف الطالب معنى الفعل الماضى والفعل المضارع.

٢ - أن يعلل الطالب (كتابةً) أهمية مادة الرياضيات فى حياتنا اليومية.

٣ - أن يصمم الطالب تجربة لاختبار تأثير ثلاثة أنواع من الصابون على الملابس.

٤ - بإعطاء مجموعة من قطع الأقمشة، يكون الطالب قادراً على تعيين (كتابة) على الأقل ثلاثة أنواع من الأقمشة يصلح استعمالها فى فصل الصيف فى درجة حرارة (٤٢) مئوية.

٥ - بإعطاء نماذج من الصحف الإنجليزية، يكون الطالب قادرًا على ترجمة المقالات المشار إليها شفاهة بنسبة صواب (٩٨٪).

٢- المجال الوجدانى:

إن الأهداف التى تتعلق بالمجال الوجدانى تهتم بتطور المشاعر. ويتعامل هذا المجال مع المواقف والمشاعر والانفعالات. وتتباين درجات التعامل استناداً إلى درجة عمق الانفعالات الداخلية.

ولاهتمام المدرسين بحكم مهنتهم بتطور الطلبة الكامل الشامل وليس بتلقين المعلومة فقط؛ لذا يحتاج المدرس للنظر بشكل جادٍ إلى مواقف ومشاعر وميول واتجاهات الطلبة عند التخطيط للعملية التعليمية. ولكننا نرى أن معظم المدرسين لا يتبعون ذلك، ربما لصعوبة صياغة أهداف المجال الوجدانى، وأسباب هذه الصعوبة هى عدم ترجمة المشاعر والعواطف والانفعالات بسهولة إلى حالات يمكن ملاحظتها وقياسها، مثال ذلك عبارة: "أن يحب الطالب المطالعة الحرة" نرى أنها لم تُكتب بطريقة صحيحة. فالفعل "يحب" لا يمكن ملاحظته. وعلى المدرس عند صياغة الهدف، أن يختار المواقف التى يمكن ملاحظتها بدقة، كى يتمكن من تسجيلها لغرض تحقيقها وملاحظتها، وبالتالى قياس نجاحها أو عدمه، وباستبدال الفعل "يحب" بفعل آخر يمكن ملاحظته وقياسه يعطى معنى الحب مثلاً "أن يتبرع الطالب بالقراءة أمام الصف". فنرى من هذا التغيير واستعمال الفعل يتبرع مثالاً واحداً من عدة أمثلة يمكن استعمالها كبديل للفعل "يحب". هذه بعض الأفعال السلوكية التى تعرض الحالة الوجدانية وتمثل المشاعر الداخلية من حدودها القليلة حتى المشاعر الفياضة الظاهرة والتى تستخدم فى كتابة الهدف الوجدانى: "أن يختار بحرية، أن يتجاوب بشكل إيجابى مع، أن يستمع، أن يتبرع، أن يستحسن، أن يشجع، أن يناقش، أن يكمل، أن يتفاعل بقوة (أن يتفاعل بشكل ضعيف)".

وعندما تكون الأهداف المرغوبة ذات علاقة بالمجال الوجدانى، فعلى المدرس أن يلاحظ التجاوب والتفاعل الحاصل عند الطالب فى جوهر بعيد عن القيود؛ كى يمكن الحصول على مؤشر صادق لمشاعر وأحاسيس الطالب. وإذا كانت الحالة مشروطة بقيود، فربما تؤدى إلى تصرف الطالب بشكل يرضى المدرس فقط من أجل تحقيق الهدف؛ فالهدف الوجدانى "أن يكمل الطالب جميع واجبات مادة الرياضيات الإضافية"، لا نستطيع اعتباره هدفًا وجدانيًا، وذلك لخلوه من أى مشاعر إيجابية تجاه مادة الرياضيات. ويجب إعادة صياغته بالشكل التالى لأجل جعل الحالة صادقة، حرة وغير مقيدة ويكون بالصيغة التالية "أن يكمل الطالب طواعية واجبات مادة الرياضيات الإضافية دون إعطاء المحفزات وحسب رغبته". وهناك طريقة أخرى تستعمل دائمًا لبيان مشاعر ورغبات الطلبة، وهى طريقة عرض المشاعر والرغبات بالتفصيل، وسوف نتناول هذه الطريقة بإسهاب فى الفصل الخامس.

خلاصة ما قلنا، فإن الأهداف الوجدانية التعليمية يجب أن تكتب بشكل ظاهرى وصريح، ويمكن ملاحظتها، وتكون دالة على حرية الاختيار عند عرضها، غير محددة بشروط أو بجو افتعالى.

هذه أمثلة لأهداف تعليمية من المجال الوجدانى:

١ - أن يشارك الطلبة رغبةً فى المناقشات الصفية لدرس التاريخ.

٢ - بعد أن تم توزيع استبانة خاصة بالرغبة فى الاتجاه الدراسى فى بداية العام الدراسى، وفى نهاية العام نفسه، يكون الطالب قادرًا على تسجيل الدرجات التى تمَّ الحصول عليها فى درس العلوم عند الانتهاء من تطبيق المنهج.

٢ - عند إعطاء الفرصة لاختيار كتاب للقراءة الحرة فى داخل الفصل، يكون الطالب قادرًا على أن يختار بحرية كتابًا واحدًا على الأقل خلال الفصل الدراسى الواحد.

٤ - أن يحضر الطالب دروس تعليم النحت على الخشب فى الأوقات باختياره دون حصوله على علامات تحفيزية.

٥ - عند إعطاء الفرصة، يكون الطالب قادرًا على التطوع للبقاء بعد نهاية الدوام الرسمى للمدرسة للاعتناء بالنباتات الصيفية ثلاث مرات على الأقل خلال العام الدراسى الواحد.

المجال النفس حركي:

تكون الأهداف فى هذا المجال ذات علاقة بالنمو العضلى والتى تبدأ من الدرجات البسيطة وحتى الوصول إلى الأداء الفعال المتكامل. ومن بعض الأمثلة لهذا الأداء الهادف، من البساطة إلى اعتماد المهارة بشكل دقيق، والتى يمكن استعمالها عند كتابة الهدف التعليمى فى المجال النفس حركى هى: "يركض، يمشى، يقتبس، يصمم، يطبع، يلعب، يرسم، ويبرمج".

ومن أمثلة الصياغات لهذا المجال:

١ – أن يصمم الطالب منضدة.

٢ – أن تطبع الطالبة مقطعاً معطى لها على الآلة الكاتبة.

٣ – بعد أن يعطى الطالب البيانو وكتاب النوتة الموسيقية، يستطيع أن يعزف القطعة الموسيقية المطلوبة دون أخطاء.

٤ – عند نهاية العام الدراسى، على الطالب أن يركض مسافة ميل واحد فى أقل من (٨) دقائق.

٥ – بإعطاء مسطرة للقياس، يستطيع الطالب أن يقيس مساحة الغرفة بنسبة صواب تقدر بـ(٩٥٪).

معظم عمليات التعلم التى تجرى داخل الفصل تحتوى على المجالات الثلاثة من الأهداف السلوكية. ولكن عند صياغة الأهداف، يكون التركيز الرئيسى على المجالين، المعرفى والوجدانى أو النفس حركى. والآن حاول أن تختبر مهارتكم فى تعيين اسم المجال لكل من الصياغات التالية:

تدريب رقم (٣:٤) تعيين المجالات الثلاثة فى الأهداف السلوكية

صنف كلاً من الأهداف التالية حسب مجالاتها، اكتب الحرف (م) أمام المجال المعرفى، والحرف (ج) أمام المجال الوجدانى، والحرف (ن) أمام المجال النفس حركى (ستجد الإجابات الصحيحة فى نهاية الفصل).

١ – أن ينظم الطالب جهاز الميكروسكوب بدقة.

٢ – أن يكتب الطالب مقالة قصيرة عن أهمية المحافظة على بيئة المنطقة التى يعيش فيها من التلوث.

٣ – بعد إعطاء المواد وصورة حبيبات السكر، يستطيع الطالب أن يصنع مجسماً لحبيبات السكر بنسبة صواب (١٠٠٪).

٤ – أن يتبرع الطلاب للبحث عن كتب تتعلق بتاريخ فن العمارة الإسلامية.

٥ – بعد إعطائه قصة، يستطيع الطالب أن يقرأ شفاهة ولمدة (٥) دقائق على الأقل قراءة صحيحة لا تزيد أخطاؤها على أربعة.

٦ – بعد إعطائه مقالة قصيرة، يستطيع الطالب أن يطبع على الآلة الكاتبة (٥٠) كلمة فى الدقيقة طباعة صحيحة خالية من الأخطاء.

٧ – أن يناقش الطالب قانون مندل فى الفصل.

٨ – أن يكتب الطالب بدقة جميع الطرق الصحيحة للجمع.

٩ – بعد إعطاء بيان مفصل للمواقف الاجتماعية العربية، يستطيع الطالب أن يقيم درس علم الاجتماع بنسبة عالية.

١٠– أن يحصى بشكل صحيح قيمة المكعب المخروط والهرم.

مجالات الأهداف السلوكية:

يقول ميجر ١٩٨٤م (Mager 1984) إن المدرس عارف بالمعلومات التى يراد إيصالها والطريقة التى يستعملها فى توصيل ومعرفة المستوى الذى يريد أن يستعين به لإيصالها؛ لذا تصبح من السهولة لديه صياغة الهدف، ولن تبقى هناك الحاجة لكتابة هدف خاص لكل مجال ومستوى من الأهداف السلوكية.

يقع معظم المدرسين فى خطأ واحد وهو محاولة حصر الأهداف السلوكية فى المستويات المتدنية من المجالات الثلاث؛ وذلك للصعوبة التى تتميز بها المستويات العليا من حيث الكتابة والتنفيذ، والممارسة العملية التى يتدرب عليها جميع المدرسين لجميع المجالات والمستويات التى يتبعها، وطريقة صياغة الأهداف التى يتحقق من تنفيذها تعلم المعلومة، واكتساب مهارة تحمى المدرس من الوقوع فى الخطأ الشائع. بالإضافة إلى أن دراسة وتحليل مجالات الأهداف هى لتعويد المدرس على استعمالها فى تنفيذ الإجراءات التى تتعلق بالعملية التعليمية داخل الفصل، وتبعده عن التركيز على المهارات والمعلومات.

ويمكن دراسة تقسيمات (بلوم ١٩٥٦م) (Bloom 1956) للأهداف السلوكية بشكل مفصل ولكل مجال من المجالات الثلاثة، بالرجوع إلى المصادر العديدة التى كُتبت عنها وأسهبت فى شرحها وتحليلها.

إن المجال المعرفى الذى تم وضعه وتحليله من قبل (بلوم ١٩٥٦م) (Bloom 1956)، ركز على المستويين الأخيرين التركيب والتقويم، وربطهما بعامل الإبداع كشرط. أما المجال الوجدانى والذى سوف نتكلم عنه لاحقًا، فهو عامل متكامل قدمه لنا (كراثول وجماعته ١٩٦٤م) (Krathwohl, Bloom 1964)، وربط أعلى مستويين عنده وهما التنظيم والوصف بعامل الالتزام وجعله شرطًا لتحقيقهما.

مستويات المجال المعرفى:

إن التعلم فى المجال المعرفى يتسم بصفة التسلسل من البسيط وحتى الوصول إلى درجة التعقيد (الصعوبة)، ابتداء من مستوى تذكر المعلومة ووصولاً إلى تركيب المعلومات والإبداع فيها. ولقد قسم (بلوم) المجال المعرفى إلى ستة مستويات:

١ – مستوى التذكر:

يقصد به القدرة على تذكر المعلومة والمعارف المخزونة التى تم تعلمها فى مراحل سبقت. ويتم استدعاؤها لأجل تسهيل عملية التعلم. ولا يحتاج المتعلم إلى تحوير وتغيير صورة الأفكار والمواد المطلوبة. ويُصنف هذا المستوى حسب خصوصيات المعارف من حيث العناصر التى تتكون منها الفعاليات الذهنية، كالمصطلحات الموجودة فى الرياضيات والشعر وقواعد اللغة العربية ومصطلحات الجبر. كما ينطوى على الحقائق والمعلومات التفصيلية كأسماء الشخصيات والتاريخ وجداول الضرب.

إن مستوى التذكر يشمل التصنيفات المتبعة فى ترتيب موضوعات وأفكار معينة، كأنواع النظم السياسية والمناخ والشعر. ويشمل كذلك النظريات والبنى كنظرية التعلم والقياس والنظريات الاقتصادية والرياضية. ويعبر عنه بالأفعال الدالة عليه مثل: (يتذكر، يعرف، يعدد، يكتب، يذكر، يسمى، يشرح، يبين). وهذه بعض الصياغات:

* أن يتهجى طالب الصف الثالث الابتدائى (٩٨٪) من الكلمات المطلوبة.

* أن يعدد الطالب (١٢) اسمًا من أسماء الله الحسنى.

* أن يذكر الطالب شروط الوضوء الصحيحة فى دقيقتين.

* أن يعدد الطالب خصائص الأدب العباسى، بعد الاستنتاج من مناقشة الموضوع بنسبة أخطاء لا تزيد على (٤٪).

٢- مستوى الفهم:

هو المستوى الثانى فى المجال المعرفى، ويتناول فهم المعلومة بمستوى يسمح للمتعلم أن يترجم الأفكار إلى صياغات تدل على الاستفادة من المعلومة وتفسيرها، وذلك بإعادة تنظيم الأفكار التى تتضمنها المادة التعليمية عن طريق دراسة المشكلة، وتقديم تقرير عنها، أو قراءة نص أدبى وتفسير مضمونه. ويتطلب أن يحقق هذا المستوى فى المتعلم القدرة على معالجة المعانى والأفكار التى تشتمل عليها المادة التعليمية.

ويؤكد مستوى الفهم على القدرة على استنتاج العوامل الرئيسية المساهمة فى حدوث الانتهاء والوقوف على أسبابها ونتائجها. والأفعال التى تستعمل لصياغة الأهداف الخاصة بمستوى الفهم دليل واضح على ما يدل عليه هذا المستوى مثل:

يترجم - يحول - يعلم - يغير صيغة - يعيد كتابة - يلخص - يقارن - يميز - يعرف - يستنتج - ويوضح.

* بعد قراءة قصة قصيرة، يلخص الطالب الأفكار الرئيسية فيها.

* بعد قراءة المعركة الإسلامية بدر، يشرح الطالب أسباب نجاح هذه المعركة.

* أن يعرّف الطالب المنشور كما جاء فى الكتاب فى دقيقة واحدة.

٣ - مستوى التطبيق:

يؤكد هذا المستوى على وصول المتعلم إلى القدرة على استخدام المعلومات التى تعلمها فى مواقف جديدة متعلقة بأوضاع واقعية، كالأفكار العامة والمبادئ والقوانين، أو تطبيق الإجراءات أو استخدامها فى الرياضيات أو النظم الاقتصادية أو تحديد كمية ونوعية شىء ما كوجبة طعام، إلى آخره من القضايا التى تتعلق بهذا المستوى. ولكى يتمكن المتعلم من تحقيق الهدف فى مستوى التطبيق؛ فيجب أن يتوافر لديه عنصران مهمان، أولهما، المشكلة الحقيقة وهى العنصر الرئيسى، الذى يحتاج إلى إيجاد حل للخروج به من الإشكالات.

أما العنصر الثانى وهو طريقة التطبيق التى يجب أن تكون مختلفة عن جميع الطرق التى يتم فيها تعلم المعلومة المرغوب فى استخدامها هنا. وعند صياغة الأهداف لهذا المستوى، يمكن استعمال أفعال تعبر عن المراد تحقيقه، مثل:

(يستعمل، يطبق، يربط، يغير، يقوم بعمل، ينتج، يستخرج، يحصى، يعد).

* أن يعد الطالب رسماً بيانياً يبين فيه صادرات المملكة العربية السعودية للسنوات العشرة من عام (١٩٨٥م - ١٩٩٥م) مستعملاً الطريقة التى شرحها المدرس خلال الدرس.

* أن يستعمل الطالب أسلوب حل المشكلات فى معالجة اختلاف النسبة الحاصلة فى التجربة الكيماوية التى يقوم بها فى مختبر المدرسة، بالرجوع إلى أسلوب المشكلات، بنسبة خطأ لا تزيد على (٥٪).

* أن يطبق الطالب المعلومات التى حصل عليها من محاضرة المحافظة على البيئة المحلية فى منطقته.

* أن تستخدم الطالبة أسلوب عمل الكيكة الإسفنجية، إذا ما طلبت منها المدرسة بنسبة صواب (٩٥٪).

* أن يقوم الطالب بعمل مجسم للكرة الأرضية، بالرجوع إلى أسلوب المدرس بنسبة صواب لا تقل عن (٩٠٪).

٤ - مستوى التحليل:

هو عملية تجزئة المادة التعليمية إلى جزئيات أو عناصر؛ لأجل تسهيل عملية الفهم بشكل أفضل. ويشمل مستوى التحليل تحديد العناصر وتحليلها "كتحليل أسس التعليم الفعَّال وتحليل مبادئ استثارة الدافعية عند الطلاب"، ثم بيان العلاقة الموجودة بينهما، كبيان العلاقة بين الفروض والنتائج، وتحليل الطريقة المستخدمة فى مواد الإقناع كالإعلانات والدعاية. وتمثل نتائج التعلم هنا مستوى تعليمياً وذهنياً أعلى، كما هو فى المستويات الأخرى (التطبيق، الفهم، والتذكر)؛ لأنه يحتاج إلى فهم أعمق وإدراك لجميع المعلومات والمهارات التى تحتوى عليها المادة التعليمية. وهناك أفعال تعبر عن هذا المستوى بشكل واضح منها:

"يميز، يختار، يفرق، ينقد، يصنف، يفحص، يباين".

* أن يقارن الطالب بين إعراب الجملة الفعلية والاسمية بعد إعطاء الأمثلة له من قبل المدرس بنسبة صواب (٩٥٪).

* أن يصنف الطالب الأفكار الرئيسية الموجودة فى المقالة المعطاة له إلى مفاهيم ومبادئ وقواعد.

* أن يقارن الطالب بين حالة العرب قبل الإسلام وبعده، فى ضوء دراسته لمادة التاريخ وإدراكه للحقائق والوقائع فى (٧) أسطر على الأقل.

* بإعطاء جملة، يكون الطالب قادراً على تحديد الجزء الرئيسى من الخطبة.

* سوف يقسم الطالب القصة إلى أجزاء منوعة.

* أن يحلل الطالب الدور الذى قام به علماء الفلسفة الإسلامية فى تطوير العلم، فى ضوء ما شرحه المدرس فى صفحة واحدة فقط.

* أن يقارن الطالب بين الإعمار الإسلامى والإعمار الغربى فى القرن التاسع عشر، موضحًا أوجه الشبه والاختلاف بينهما بعد الاستنتاج من مشاهدة الفيلم التلفازى الخاص بالعمارة الإسلامية والغربية.

٥ - مستوى التركيب:

هو القدرة على وضع الأجزاء والعناصر معًا لتكون حالة واحدة، أو لتحقيق نتائج نظرية مبنية على مواصفات وعناصر وأجزاء، وربطها معًا بطريقة تجعلها شكلاً جديداً، أو تركيب شيء ليس له مثيل. إن مستوى التركيب هو على عكس مستوى التحليل تمامًا. ففيه يصل الطالب إلى مرحلة تحليل المادة التعليمية إلى أجزائها وعناصرها، أما فى مستوى التركيب فإنه يعمل على تجميعها وصياغتها فى قالب جديد وبشكل إبداعى، ومن ذلك القدرة على كتابة نص أدبى ذى أفكار وقدرات مبتكرة، ويدخل ضمنها تنظيم قصيدة شعر. كذلك وضع نظرية للتعلم قابلة للاستعمال فى داخل الصف الدراسى والذى يتلاءم بشكل فعال مع البيئة الصفية بجميع مضامينها، أو إيجاد حلول جديدة لقسم من المشكلات الملحة. وهذه بعض الأفعال التى تستعمل فى هذا المستوى:

"يصمم، يخطط، يقيم، يؤلف، ينشئ، يثمن، يبرر ويربط، يصل إلى قرار، ينتقد، يوضح، يفسر لأجل الوصول".

* أن يؤلف الطالب قصة جديدة تستمد أفكارها من حالات غير واقعية أو خيالية.

* أن تصمم الطالبة فستانًا بعد إعطائها المواد الأولية للتصميم.

* أن تبرر الطالبة عدم الالتزام بقواعد اللغة العربية أثناء القراءة والتحدث، فى ضوء المشاكل التى تحدث داخل الفصل من اختلاف اللهجات المستعملة بنسبة صواب (٨٩٪).

* أن تكتب الطالبة مقالة عن أضرار استعمال المخدرات من دون مساعدة المدرس.

* أن تصمم الطالبة قبعة بإعطائها المواد اللازمة.

* أن ينقد الطالب تلوث البيئة بمقالة لا تتعدى (٦) صفحات إذا حضر ندوة عن التلوث.

٦ – مستوى التقييم:

يعتبر من أعلى المستويات حسب تصنيف (بلوم) وأكثرها تعقيداً. ويقصد بالتعقيد هنا المتعلق بقدرة المتعلم على إصدار أحكام حول قيمة الأعمال أو الأفكار، لغرض معين فى ضوء معايير خاصة. وتبنى هذه الأفكار على أدلة موجودة وملموسة، سواء كانت داخلية أو خارجية عند المتعلم.

وقد يتناول الحكم الجوانب الفلسفية للمادة أو الغايات المقصودة والوسائل المستعملة والإجراءات الضرورية لتنفيذها.

ويشمل التقييم جميع الحالات الأدبية والاقتصادية والسياسية والتعليمية والاجتماعية، كمناقشة مسألة الامتحانات فى النظام التعليمى، أو نقد نص أدبى ككتاب أو شعر أو عمل مسرحى.

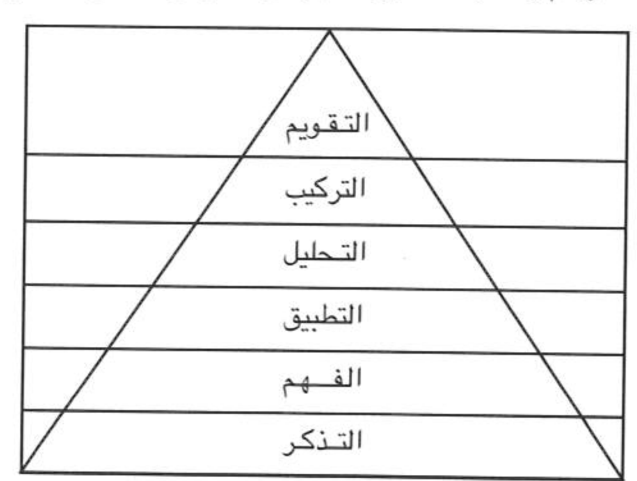
ويتم الحكم وإصدار التقييم وفقًا لشروط ومعايير دقيقة ومعينة لها ارتباط بالصحة والشمولية والإبداع، إلى غيرها من المعايير التى تستخدم للحكم على الموضوع.

وتشمل عملية التقييم جميع مستويات المجال المعرفى، من تذكر وفهم وتطبيق وتحليل وتركيب. ومن الأفعال المستخدمة فى هذا المستوى: "يحكم، يعبر، ينتقد، يقيم، يحكم، يعبر عن رأيه، يقرر، يفند آراء يتخذ قراراً".

* أن يحكم الطالب على قراءة زميل له، إذا ما طلب منه المدرس، وفى ضوء المعايير الخاصة بالقراءة الصحيحة.

* أن تختار الطالبة أفضل لوحة من بين (٩) لوحات معروضة أمامها موضحة أسباب اختيارها فى (٣) دقائق.
* سوف يكون الطالب قادراً على أن يناقش أثر تعاطى المخدرات فى أكثر من (٣٠٠) كلمة باستعمال حالات حقيقية دليلاً لمساندة المناقشة.
* سوف يكون الطالب قادراً على اختيار كتاب لنجيب محفوظ، ويترجم الموضوع الرئيسى فى الكتاب فى خمس دقائق إذا طلب منه مدرسه ذلك.
* أن يقيِّم الطالب دور الأمم المتحدة فيما إذا كانت تقوم بعملها بشكل مرضٍ، وذلك فى ضوء قراءته للأعمال التى تمارسها.
* أن تنتقد الطالبة قصيدة شعرية من الناحية الجمالية واللغوية إذا قرأتها قراءة دقيقة.

مخطط رقم (٣:٤) مستويات المجال المعرفى حسب تصنيف بلوم



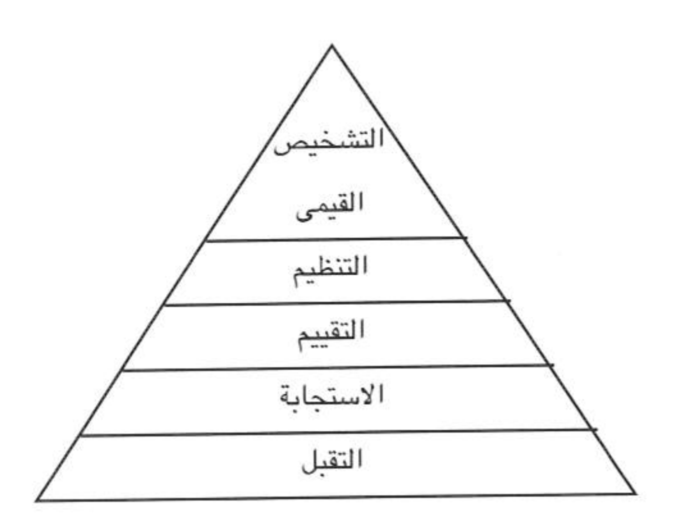
مستويات المجال الوجدانى:

إن عملية التعلم فى المجال الوجدانى ترمى إلى الاستيعاب الداخلى للميول والعواطف والاتجاهات، وبيان درجة التقبل أو الرفض بشكل منظم، والتى تصبح جزءاً لا يتجزأ من سلوك الفرد نفسه حسب معايير خلقية واجتماعية ودينية واقتصادية .

إن الغـرض الرئيـسى من هذا المجـال، هـو وضـع أهداف تصف التـغـيـر فى الميـول والاتجاهات والمشاعر والعواطف والتى تصبح جزءًا من حياة الإنسان.

ولقد صنف (كراثول ١٩٦٤م) المجال الوجدانى إلى خمسة مستويات للتعلم مذكورة فى المخطط (٣:٥):

مخطط رقم (٣:٥) مستويات المجال الوجدانى حسب تصنيف كراثول



١ – التقبل:

يشتمل على وجود الوعى والإدراك للحضور بحرية لسماع ورؤية الحدث. ويكون هذا الشىء قد نُظم بإتقان، بحيث يشجع أو يعطى الرغبة أو الدافعية للفرد فى حضور هذا الاجتماع. ومن ضمن الأفعال التى تستعمل فى هذا المستوى (يتبع، يختار، يعتمد، يسأل، يحدد، يهتم، يصغى، ينتبه، يعى، يبدى اهتمامًا).

* أن يبدى الطالب اهتمامًا بموضوع تلوث البيئة إذا ما حضر ندوة خاصة بهذا الموضوع.

* أن تسأل الطالبة عن آثار الجفاف إذا حل بدولة، والكوارث التى تنتج عنه بعد أن تشاهد فيلمًا تلفزيونيًا خاصًا بالموضوع.

* أن يصغى الطالب عند حضوره محاضرة حول أضرار المخدرات وأثرها فى انهيار الكيان العائلى.

* أن يصغى الطالب إلى عبارات الاحترام مثل شكراً، من فضلك، أستاذ، أستاذة ... إلخ.

* أن يتمكن الطالب من معرفة مختلف أصناف الحيوان المستخدمة فى العلوم مثل: الأرنب، الجرذان، الأفاعى ... إلخ.

٢ – الاستجابة:

تشتمل على المشاركة الفعالة بحرية، لمعرفة الحدث والمشاركة فيه بطريقة ما. ويكون هذا التفاعل مادياً أو حركة سلوكية بشكل سلبى أو إيجابى. ومن الأفعال التى يمكن استعمالها فى صياغة أهداف هذا المستوى: "يقرأ، يتكيف، يساعد، يجيب، يمارس، يتدرب، يعيد، يحضر، تبدى، يروى، يعبر، ينجز".

* أن يتدرب الطالب على جميع التعليمات الواردة فى الكتاب دون أى نقاش.

* أن يساعد الطالب فى حملة نظافة البيئة بعد سماعه المحاضرة التى تتعلق بنظافة البيئة المحلية.

٣– مستوى التقييم:

إن الأهداف التى يمثلها هذا المستوى تتطلب عرض السلوكيات التى تكونت عند الطالب، والتى تتماشى مع الحالات التى آمن بها. ويتوقع من الطلبة أن يبينوا المفاضلة والالتزام بكل وضوح. وهذه بعض الأفعال التى تعبر عن هذا المستوى: "يمثل، يجادل، يقنع، يناقش، يعبر، يساعد، ينظم، يفضل". وهذه بعض الأمثلة لأهداف التقييم والتى تستعمل بعض هذه الأفعال:

* أن يعبر الطالب عن رأيه فى نزع السلاح النووى إذا استدعت الضرورة.

* أن يعرض الطالب أفكاره حول الثقب فى الغلاف الجوى ومدى خطورته على البيئة والكائنات الحية.

٤- مستوى التنظيم:

تتطلب الأهداف فى هذا المستوى الالتزام بمجموعة من القيم. وتشمل أولاً، إعطاء سبب لتفضيل شىء على آخر، وثانيًا، عمل الاختيار المناسب بين الأشياء التى تستعمل والتى لا تستعمل. ويتوقع من الطلبة تنظيم ما يفضلون وما يحبون كلاً حسب قيمته، ويقرر بعد ذلك أيهما الأفضل. وهذه بعض الأفعال التى تستعمل فى هذا المستوى: "يجرد، يوازن، يقارن، يقرر، يعرف، يكون، يختار، ينظم، يفترض، يلتزم". وهذه بعض الأمثلة:

* أن يلتزم الطالب بآراء حول منع صيد بعض الحيوانات من أجل الحصول على جلودها خوفًا عليها من الانقراض.

* أن يسلسل الطالب الأسباب التى تدعو إلى محاربة عمالة الأطفال ويظهر قدرته على المطالبة بوضع قوانين لحمايتهم.

٥- مستوى التشخيص القيمى:

يجب أن تتفق الأهداف فى هذا المستوى مع سلوكيات الطالب والتى أصبحت جزءًا لا يتجزأ من ذاته. وفى هذه الحالة يكون فيها قادرًا على إصدار أحكامه من تشخيصه القيمى. ولا تسيطر عليه النوازع والأهواء والآراء المتضاربة، بل تعتبر سلوكًا نابعًا من فلسفته فى الحياة. هذه بعض الأفعال التى يمكن استعمالها: "يتجنب، يعرض، يبدى، يحض، يتداخل، يدير، يتطلب، يقاوم، يراجع، يلتزم". وهذه بعض الأمثلة:

* أن يتجنب الطالب الإغراءات التى يواجهها لممارسة التدخين.

* أن يحض الطالب رفاقه على الالتزام بتعاليم الدين الإسلامى الحنيف والمواظبة على الصلاة.

* أن يدير الطالب ندوة حول خطر الصهيونية على الإسلام والأمة العربية.

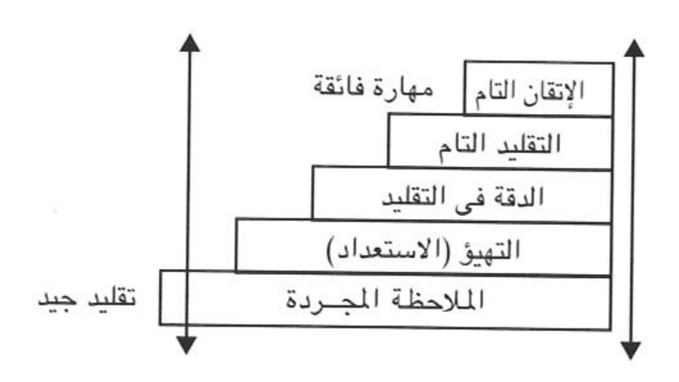
مستويات المجال النفس حركى:

تتدرج درجات التعلم فى المجال النفس حركى عند "بلوم وجماعته" من المرحلة الأولى لهذا المجال من طلب المهارة إلى التمكن من إتقانها رغم تعقيدها وصعوبتها. ويحتوى هذا

المجال على خمسة مستويات، تبدأ من التقليد وهو أدنى المستويات المعروفة فى هذا المجال، إلى الإتقان والتطبع، والذى يعتبر من أكثر المستويات تعقيداً.

المخطط الخاص بالمجال نفسه يوضح تسلسل المستويات فى المجال النفس حركى، والذى يحتوى على السلوكيات الأولية التى تؤكد إتقان المهارة العضلية بشكل تام وبدقة.

مخطط رقم (٣:٦) مستويات المجال النفس حركى حسب تصنيف بلوم وجماعته



وتتدرج السلوكيات فى هذا المجال من البساطة وحتى تصل درجة التعقيد والتركيب، وتتغير من التقليد العشوائى حتى تصل إلى درجة من الإتقان الماهر.

وكل مستوى من هذه المستويات (الملاحظة المجردة، الاستعداد، الدقة فى التقليد، والتقليد التام، والإتقان التام) له صفاته ومميزاته الخاصة به، وسوف نتعرض لشرحها فى إعطاء أمثال خاصة بكل مستوى منها.

١ – الملاحظة المجردة:

تحتاج الأهداف فى هذا المستوى إلى تكوين القدرة عند الطالب على الملاحظة والتقليد، كالقدرة على استعمال الميكروسكوب، بوضع الشريحة الزجاجية تحت العدسة. ويحتاج الطالب فى هذه المرحلة إلى الإرشاد من قبل المدرس، فالعمل هنا لا يحتاج إلى مهارة توقيت وإتقان منظم فحسب، بل يتطلب ملاحظة الطالب التامة للأداء والتقليد النظرى.

والأفعال التى يمكن استعمالها فى هذا المستوى هى: "يشيد، يوازن، يفكك، يتبع، يفهم، يمسك، يضع، يغير، ينظف، يسيطر، يشغل، يعيد، يتتبّع، يستعمل".

* بإعطاء تعليمات مكتوبة، يكون الطالب قادراً على تشييد خمسة نماذج هندسية.

* أن يتبع الطالب التعليمات الأولية لعمل جدول بسيط بعد مشاهدة الخطوات السليمة لغلى الماء إلى درجة (٨٠°) م.

* بعد رسم متوازى الأضلاع على السبورة، يكون الطالب قادراً على رسم المتوازى بنفسه.

٢ – الاستعداد:

يتطلب من المتعلم فى هذا المستوى، أن يكون قادراً على إنجاز بعض المهارات، باتباع مخطط مكتوب أو مشروح له بالتفصيل. وبدون إدخال أى تعديلات فإن عليه بالاستعانة إما بنموذج أمامه أو بمساعدة مقدمة له من قبل المدرس. ولا يتطلب فى هذه المرحلة اعتماد المهارة أو أداؤها بدقة متناهية، شريطة أن يكون هناك استعداد تام للتعلم فى هذه المرحلة. وهذه هى بعض الأفعال التى يمكن استعمالها فى هذا المستوى: "يربط، يحدث، يثبت، يعمل، يخطط، يرسم، يوزن، يعالج، يسيطر، يوزن " وإليك بعض الأمثلة:

يكون الطالب قادراً على أن:

* يزن أنواعاً مختلفة من المواد المعطاة له.

* يرسم مخططاً بالمواصفات المعطاة له.

* يتتبع التعليمات الموجودة أمامه فى الورقة المعطاة له فيعمل الطالب حلاً لمتقدم يراد توظيفه.

* يكون الطالب قادراً على أن يتدرب على الميكروسكوب بإيجاد العلامات الفارقة من خلال الصورة المعطاة له من الكتاب.

٣ – الدقة فى التقليد:

فى هذه المرحلة، يكون الطالب قادراً على إنجاز المهارة دون اتباع التعليمات سواء كانت مكتوبة أو فى شكل إرشادات صادرة من المدرس نفسه بدقة متناهية، ويجب أن

تتوافر النسبة والتوازن فى عملية أداء المهارة فى هذا المستوى؛ لذا يجب على الطالب أن يقوم بأداء المهارة بثقة، وبدقة كبيرة فى تفادى الأخطاء تصل إلى الصفر. ويمكن وضع هذه الأهداف باستعمال الأفعال التالية:

"يركز، يصف، يعدِّل، يزن، يخطط، يشيد، يبنى":

* يكون الطالب قادرًا على أن يضبط الميكروسكوب.
* بإعطاء المواد الأولية يستطيع الطالب أن يشيد كرسيًا صالحًا للاستعمال.
* يستطيع الطالب أن يضع بدقة تحت الميكروسكوب (المجهر) العينة حسب المواصفات الخاصة للمعاينة.
* يستطيع الطالب أن يستعمل الحاسب الآلى لكتابة مقالة دون أخطاء إملائية.

٤ – التقليد التام:

فى هذا المستوى يكون الطالب قد وصل إلى مرحلة أداء المهارة بإتقان، وفى المراحل المطلوبة دون الرجوع إلى أى مخطط أو إرشادات بنفس السرعة والوقت المطلوب لأدائها. ويمكن التعبير عن هذا المستوى بالتعبيرات التالية:

أن يعمل (بثقة، بتناسق، بانسجام، باندماج، بتناسب، بسلاسة، بسرعة، بثبات، فى التوقيت المحدد).

وهذه بعض الأمثلة لتوضيح طريقة صياغة الأهداف:

* أن يكتب كل الحروف الأبجدية بالخطوط العربية المتعددة فى مدة لا تتجاوز (١٠) دقائق.
* أن يحل الطالب بدقة (١٠) مسائل رياضية باستعمال الآلة الحاسبة بسرعة لا تتجاوز (٩٠) ثانية.

٥ – الإتقان التام:

فى هذه المرحلة يجب أن تكون الأهداف محددة للقدرة والإتقان المراد تحقيقهما عند الطالب. وعلى المدرس التأكد من أدائها بسرعة وبإتقان متكررين مع درجة عالية من

الإبداع المطلوب. ويتوقع من الطالب أن يؤدى المهارة بشكل طبيعى مع الحرص على عدم إضاعة أى وقت نتيجة الوقوع فى الأخطاء. وهذه بعض التعبيرات التى تستعمل فى ترجمة هذا المستوى:

(بآلية، بمهارة، بشكل طبيعى، بشكل محترف، بتلقائية، بسهولة، بتوازن).

وهذه بعض الأمثلة التى توضح صياغة الهدف:

* فى نهاية الفصل الدراسى، يكون الطالب قادراً على كتابة جميع الحروف الأبجدية والأرقام الحسابية حتى العدد (١٠٠) بمهارة إذا طلب منه المدرس.

* بعد الانتهاء من دراسة القسم الأول من مادة الرياضيات، يستطيع الطالب أن يرسم بتلقائية المثلث المتساوى الضلعين، والمتساوى الأضلاع بدون مسطرة عند أداء الواجب المنزلى.

* بهذا الاستعراض، نختم نقاشنا حول المجالات الثلاثة للأهداف التعليمية. فى الجدول رقم (٣:٤) استعراض للمجالات الثلاثة التى تعتبر وسيلة مهمة لرفع مستوى الفهم للأهداف التعليمية والسلوكية. ورغم كل ما قيل عن أهمية الأهداف؛ فإنه يجب الحذر من الوقوع فى مصيدتها. واستعمال الأهداف لكى تخدم احتياجات الفصل كمرشد للمساعدة فى رفع مستوى الطلبة إلى الدرجات العليا من الفهم والأداء، ووضع المستويات العليا لها كطموح يُراد الوصول إليه.

والآن حاول التركيز على الجدول (٣:٤) لأجل التأكد من مدى فهمك للمجالات الثلاثة (المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية).

جدول رقم (٣:٤) المجالات الثلاثة للأهداف السلوكية بمستوياتها التعليمية وتعريفاتها

م	المجال والمستوى	التعريف
أ		**المجال المعرفى**
١	التذكر	هو عملية استرجاع للمعلومات الحقيقية.
٢	الفهم	هو أدنى مستوى فى هذه الأعمال ويعطى دلائل على الفهم واستعمال المعلومات والأدلة.
٣	التطبيق	هو استعمال الأفكار المجردة أو المبادئ لحل المشاكل.
٤	التحليل	القدرة على تحليل المعانى لمقارنتها من أجل إيجاد أوجه التشابه والاختلاف بين الأشياء.
٥	التركيب	هو جمع وتركيب الأجزاء من أجل إيجاد شيء واحد جديد.
٦	التقويم	القدرة على تكوين الرأى وإعطاء الحكم على التعبيرات.
ب		**المجال الوجدانى**
١	التقبل	الاستماع بحرية لأجل الاستجابة.
٢	الاستجابة	التجاوب بشكل حر للدوافع الموجودة.
٣	تقدير القيمة	تكوين الرأى حول الدوافع الموجودة.
٤	التقييم	تحديد الأهمية للموضوع.
٥	التنظيم	إيجاد مكان للموضوع مع المواضيع القريبة منه وجعله جزءاً من الكل.
٦	الالتزام	الالتزام باتباع قواعد الموضوع كجزء نظامى فى الحياة.
ج		**المجال النفس حركى**
١	الملاحظة المجردة	الاستماع للشيء فقط.
٢	الاستعداد	التحضير لتتبع الخطوات المطلوبة بدون الالتزام.
٣	الدقة فى التقليد	اتباع الخطوات بمهارة والتعليمات المطلوبة لتحقيق الحدث.
٤	التقليد التام	اكتساب المهارة وأداء الحدث بدقة دون أخطاء.
٥	الإتقان	إنجاز الحدث بدقة متناهية دون الرجوع إلى التعليمات.

العلاقة بين الأهداف:

كما ذكرنا فى بداية هذا الفصل، أن الربط بين الأهداف التعليمية ضرورى جداً للمدرس؛ كى يحدد ما يريد الوصول إليه من نتائج تعليمية عالية المستوى. ويمكن تحقيق هذه النتائج إما شفهياً أو عن طريق كتابة مقالة أو بالجمع بينهما معاً.

ويتمكن المدرس من تحقيق النتائج التعليمية المطلوبة مع الصفوف الدنيا والطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة بشكل شفهى. وهذا يمكن تحقيقه عند تحويل الأهداف المكتوبة إلى أهداف شفهية، والتى تحتاج إلى المحاورة والكلام مع أعمال محددة لهما من المرحلة الابتدائية. وسوف نتكلم عن هذا المحور فى الفصل الرابع.

أما مع طلبة الصفوف المتقدمة فالأهداف متعددة ويمكن دمج الأهداف التى يراد تحقيقها فى كل وحدة دراسية مع تلك التى تقدم مكتوبة. والطريقة المثلى فى تقديم هذه الأهداف المتعددة للوحدة، تكون عن طريق كتابة كل هدف منفرد مع الفعل الذى يصوره وطريقة تحقيقه والناتج التعليمى المتوقع حدوثه. مثال ذلك:

بعد الانتهاء من الوحدة الدراسية يتوقع من الطالب:

١ - أن يحدد كتابة نسبة البيانات المرسومة بـ (١٠٠) مربع على شكل دوائر ومثلثات.

٢ - أن يظلل النسبة العددية المرسومة بـ (١٠٠) مربع على شكل دوائر ومثلثات.

٣ - أن يعيد كتابة النسبة المئوية للكسور العشرية.

٤ - أن يحل مسائل النسبة المئوية المعطاة له بدقة.

وهناك طريقة أخرى لكتابة الأهداف المتعددة، وذلك بوضع مقدمة توضح فيها الطريقة الصحيحة لربط الشروط المشتركة ومستوى المعايير المستعملة. ويجب توضيح طريقة كل هدف، وتدوين الفعل المراد استعماله، والناتج التعليمى المراد تحقيقه، وطريقة الناتج، مثال ذلك:

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة الخاصة بالجمل، يجب أن يكون الطالب قادراً على تحديد (٨٥٪) منها بدقة متناهية:

١ - أن يعرّف الجملة البسيطة والجملة المركبة (المفيدة وغير المفيدة).

٢ - أن يحدد الكلمات الغامضة من القطعة المعطاة له.

٣ - أن يعرّف الجملة المركبة بدقة كما ورد فى الكتاب.

٤ - أن يستنتج الفاعل من الجمل المعطاة له.

٥ - أن يميز الجملة المركبة من الجملة البسيطة المعطاة له.

٦ - أن يضع خطًا تحت الفاعل وخطين تحت المفعول به.

٧ - أن يعطى جملتين مفيدتين.

٨ - أن يكتب قطعة من ثلاثة أسطر بخط واضح بنسبة صواب (٩٣٪).

ومن أهم ما يمكن توافره فى تحديد الأهداف هو الوضوح التام للناتج التعليمى المراد تحقيقه عند الطالب، ويعنى المستفيد من الناتج (أن يكون الطالب قادراً على...). فعند وضع الطالب نكون قد حددنا بالضبط ما يراد الوصول إليه، وهو فهم وتمكن الطالب من الاستيعاب والحصول على المهارات المطلوبة.

تدريب رقم (٣:٥)

اقرأ الجمل التالية، ودوّن ملاحظاتك، وقارنها مع النتائج الصحيحة فى نهاية الفصل.

١ - اكتب مع التعريف ثلاثة من مجالات الأهداف التعليمية:

أ - ________________

ب - ________________

ج - ________________

٢ - يرى معظم التربويين أن كتابة الأهداف السلوكية فى المجال الوجدانى أكثر بساطة من المجالات الأخرى خاصة المجال المعرفى. (صحيح/خطأ).

٣ - أنت بوصفك مدرسًا، يجب أن تكون خبيراً فى كتابة جميع المستويات للأهداف السلوكية فى مجالاتها الثلاثة بدقة. (صحيح/خطأ).

٤ – إن الإبداع فى كتابة الأهداف التعليمية لأساسيات الوحدة، والتى يمكن تحقيقها دائمًا يقع فقط ضمن المستويات العليا من المجال المعرفى. (صحيح/خطأ).

٥ – إن القـدرة على أداء المهـارة بدقـة يمكن أن تبـدو واضـحـة فى المستويات الدنيا من المجال النفس حركى. (صحيح/خطأ).

جدول رقم (٣:٥) المستويات التى لا يمكن تحقيقها لكل مجال من مجالات الأهداف السلوكية

درس القراءة	المجال المعرفى											
	التذكر		الفهم		التطبيق		التحليل		التركيب		التقويم	
اسم الدرس	القدرة على ذكر بعض الأسماء	القدرة على تحديد الكلمات الجديدة	القدرة على تلخيص الأفكار الموجودة فى النص	القدرة على إعطاء المعانى الصحيحة للكلمات	القدرة على تنظيم الأفكار الرئيسية	القدرة على إدخال الكلمات فى جمل مفيدة	القدرة على إيجاد العلاقة بين الأفكار	القدرة على المقارنة وإيجاد أوجه التشابه والاختلاف	القدرة على كتابة قصة جديدة	القدرة على تكوين الأفكار	القدرة على إعطاء الرأى	القدرة على الحكم
١ – سيرة بطل (قصة واقعية).												
٢ – تاريخ المملكة العربية السعودية (تاريخ).												
٣ – نظافة البيئة (طبيعة).												
٤ – فانوس علاء الدين (قصة خرافية).												
٥ – فصول السنة (علوم).												

جدول رقم (٣:٦) المستويات التى يمكن تحقيقها لكل مجال من مجالات الأهداف السلوكية

محتويات المادة	المجال المعرفى																
	التذكر			الفهم					التطبيق				التحليل				
	القدرة على ذكر أربع حقائق	القدرة على تعريف معنى مصطلح	القدرة على ذكر معنى اللوغاريتم	القدرة على الاختصار	القدرة على التمييز بين المبادئ والقوانين والتعريفات	القدرة على استعمال المدلولات الرياضية	القدرة على حل المشاكل الرياضية المتنوعة	القدرة على إيجاد تحليل لكل خطوة رياضية	القدرة على حل المشاكل الرياضية	القدرة على عقد المقارنة بين المسائل المتعددة	القدرة على التعامل مع المسائل	القدرة على تنظيم الجداول المتشابهة والمتناظرة	القدرة على استنتاج المشاكل الاعتيادية البسيطة	القدرة على تقرير وجود علاقة	القدرة على توضيح الدلائل	القدرة على تجزئة الدلائل إلى أبسط جزء	القدرة على تحديد الخطوط العامة
١ النظام العددى.																	
١/١ المجموعة العددية.																	
١/٢ الأعداد الصحيحة.																	
١/٣ الأعداد المركبة.																	
١/٤ الأعداد التوقعية.																	
١/٥ الأعداد العشرية.																	
١/٦ الأعداد المحدودة.																	
١/٧ القياسات والمقادير.																	
١/٨ الاحتمالات.																	
١/٩ الكسور العشرية.																	
٢ مادة الجبر.																	
٢/١ التعبير الجبرى.																	
٢/٢ الجمل الجبرية.																	
٢/٣ العلاقات والوظائف.																	
٣ مادة الهندسة.																	
٣/١ القياسات.																	
٣/٢ الظاهرة الهندسية.																	
٣/٣ التعليل المنهجى.																	
٣/٤ التنسيق بين النظم والبيانات.																	

بعض المفاهيم الخاطئة حول الأهداف السلوكية:

قبل البدء فى كتابة الأهداف السلوكية على المدرس أن يفهم أنَّ هناك بعض الأخطاء التى تحيط بالأهداف التى تتعلق بالمجال المعرفى والنفس حركى، وهذه المفاهيم غير الصحيحة لها علاقة بمستويات هذين المجالين اللذين يصلان تحليل المستويات وتبسيطها لأجل استعمالها بشكل مناسب وشامل، وفيما يلى بعض هذه المفاهيم.

١ - هل هناك أفضلية لبعض الأهداف أكثر من غيرها؟

هناك بعض المفاهيم الخاطئة ناتجة عن دراسة المجالات (المعرفية - الوجدانية - والنفس حركية) تتلخص فى ترتيبها من البساطة حتى التعقيد لكل من هذه المجالات، والتى يعمل بها تدريجيًا من الأقل أهمية حتى الأهم؛ لذا يعتقد البعض أن المستويات البسيطة كمستوى التذكر فى المجال المعرفى هو أقل أهمية من مستوى التحليل والتركيب والتقييم. لكن رغم ذلك فإن السلوكيات التى تتمثل فى المجالات الثلاثة لا توحى بتفضيل بعضها على الآخر؛ وذلك لأهمية جميع المستويات وبناء الترابط بينها؛ لأن مستوى التذكر يعتبر القاعدة الأساسية للمستوى الذى يأتى بعده وهو (الفهم) وهذا التفسير ينطبق على جميع المستويات فى المجالات الثلاثة.

هناك بعض المدرسين يفتخرون بتحضير أهدافهم من المستويات العليا فقط، وإهمال المستويات الدنيا؛ مما يؤدى إلى إهمال متعمد لبعض الطلبة الذين هم فى أمس الحاجة للبدء بالعمل معهم من المستويات الدنيا والصعود بهم إلى المستوى المعقد فى المجالات الثلاث (المعرفى والوجدانى والنفس حركى) والرقى بهم إلى درجة النجاح.

إن إشراك جميع الطلبة فى جميع مستويات العملية التعليمية التعلمية يؤدى إلى تحقيق النتائج المتوخاة من العمل المشترك، وعدم ترك الثغرات والفروقات بين الطلبة باختلاف مستوياتهم التعلمية.

فمن أهم استعمالات الأهداف السلوكية والتى نُصِرُّ عليها، هو تقديم قائمة من السلوكيات للمستويات المختلفة داخل الفصل والتى تحتوى على البسيط منها والمعقد، وحينها نكون قد تأكدنا من الحصول على نتائج جيدة.

الخلاصة:

يعتبر تحديد الأهداف التعليمية مرحلة مهمة للتخطيط الدرسى؛ فتحديد الأهداف يبين الطرق والوسائل التى تستعمل فى توصيل المعلومة والنتائج المطلوبة منها.

إن الأهداف التعليمية تبين للمدرس وللطالب معًا ما يراد عمله؛ لذا يجب أن تكون هذه الأهداف محددة بشكل دقيق ومبينة سلوكيات الطالب الداخلية والظاهرية منها.

إن تحديد النتائج التعليمية يتراوح بين المهارات العامة والخاصة وحتى الدقيقة منها، بشكل محدد وواضح.

إن المجالات الثلاثة للأهداف السلوكية تقوم بتحديد النتائج المراد الوصول إليها، وذلك باستعمال الأفعال الخاصة، والتى تقوم بدورها ببيان الأهداف الخاصة والأهداف العامة، وكلها تلتقى عند الأهداف التعليمية. فمنها ما هو ظاهرى ومحدد ويمكن تحقيقه بفترة زمنية قصيرة، ومنها ما هو هدف عام يحتاج إلى وقت طويل كى يمكن تحقيقه. والأهداف المراد تحقيقها بفترة زمنية قصيرة تسمى الأهداف السلوكية ولها مجالاتها الثلاثة، وهى:

المجال المعرفى.

المجال الوجدانى.

المجال النفس حركى.

إن صياغة الهدف السلوكى يجب أن يتوافر فيها:

١ - الناتج التعليمى.

٢ - الشرط.

٣ - المعيار.

٤ - وضوح الهدف المراد تحقيقه.

ويمكن أن نلخص هذه النقاط الأربعة بأبسط تعبير لأجل كتابة الهدف الصحيح وهو (الأداء والناتج)، أما الشروط والمعايير فتأتى بالدرجة الثانية. ويجب أن تتوافر هذه الشروط فى جميع الحالات عند صياغة الهدف بوضوح ودقة.

يجب أن تكون صياغة الهدف ذات علاقة مباشرة بالطالب ويمكن التعبير عن هذه الأهداف بالأفعال التى توضح الحد الأدنى المطلوب تعلمه من قبل الطالب، أما المهارات الأخرى، فيمكن توضيحها باستعمال أهداف أخرى ذات علاقة قوية فيما بينها ويمكن تحقيقها بشكل تدريجي.

مفتاح الأجوبة:

تدريب رقم (٣:١) تحديد الأفعال

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
خ	خ	خ	ع	خ	ع	خ	ع	ع

تدريب رقم (٣:٢) تحديد عناصر صياغة الأهداف

١ - بإعطاء مجموعة من الصور، يكون الطالب قادراً على ترتيبها حسب التسلسل بحيث لا تتعدى نسبة الخطأ أكثر من واحد (١٪).

٢ - بتوفير جميع المقاسات و المستلزمات ، يكون الطالب قادراً على أن يرسم مضلعاً أبعاده متساوية بنسبة صواب (٩٠٪).

٣ - أن يكون الطالب قادراً على تعيين الجواب الصحيح فى اختبار متعدد البدائل لمادة الأدب العربى بنسبة صواب (١٠٠٪).

٤ - بعد الانتهاء من سماع الشريط الأول من سلسلة تعليم اللغة الإنجليزية، يكون الطالب قادراً على نطق الكلمات التى تعلمها بدون أخطاء فى النطق.

٥ - أن يكون الطالب قادراً على أن يكتب مقالة من (٣٠٠) كلمة لموضوع عن مخاطر التدخين بحيث تكون الأفكار واضحة بنسبة خطأ فى قواعد اللغة العربية لا تتعدى خطأين فقط.

تدريب رقم (٣:٣) مفاهيم الأهداف

١ - (أ) - يساعد فى تحديد الأسلوب التعليمى المناسب.

(ب) - يحدد الأطر الخاصة لعملية التقويم.

(ج) - يساعد فى توصيل وتفاعل التعلم الموجه للطلبة.

٢ - خطأ: يجب علينا دومًا إشراك الطلبة فى تحديد الأهداف، فإنها تبعد التخمين عن عملية التعلم.

٣ - (أ) - الأهداف التعليمية.

(ب) - الأهداف الإعلامية.

(ج) - الأهداف التعليمية.

٤ - (أ) - الأداء: هو ما يقدمه الطالب داخل الفصل.

(ب) - الناتج: هو المحصلة النهائية للأداء.

(ج) - الشروط: هى التى ينفذ الأداء تحت إشرافها.

(د) - المعيار: الحد المقبول من الأداء.

٥ - خطأ: إن الأهداف الإعلامية هى التى تحتوى عادة على الأداء والناتج.

تدريب رقم (٣:٤)

١ - ن	٢ - م	٣ - ن	٤ - ج	٥ - م
٦ - ن	٧ - ج	٨ - م	٩ - ج	١٠ - م

تدريب رقم (٣:٥)

١ - (أ) - المجال المعرفى: المجال الذى يهتم بتوصيل المعارف للعمليات الفكرية.

(ب) - المجال الوجدانى: المجال الذى يهتم بتطور المشاعر.

(ج) - المجال النفس حركى: المجال الذى يهتم بتطور المهارات الجسمية.

٢ – خطـــأ: معظم التربويين وجدوا كتابة الأهداف السلوكية للمجال الوجدانى صعبة.

٣ – صحيح.

٤ – صحيح: وهى تشمل التفكير فى مستوى الإبداع من المجال المعرفى.

٥ – خطـــأ.

الفعاليات والأنشطة:

١– اختر موضوعًا تدِّرسه، واكتب الأهداف العامة له أولاً، ثمَّ اكتب الأهداف السلوكية، ووضح كيف يتمُّ تحقيقها بوضوح.

٢ – اكتب (١٠) أهداف فى المجال المعرفى، و(١٠) أهداف أخرى فى المجال الوجدانى و(١٠) أهداف ثالثة فى المجال النفس حركى، شرط أن تكون هذه الأهداف متنوعة وشاملة لجميع المستويات للمجالات الثلاثة، قدِّم هذه الأهداف إلى الأستاذ المشرف للتحليل.

٣ – حاول من خلال اطلاعك على كتاب تدريسى فى تخصصك مناقشة:

١ – وجود أهداف معينة فيه، وهل هى أهداف خاصة أم أهداف عامة؟.

٢ – إمكانية كتابة الأهداف الخاصة من المادة بجميع مجالاتها (المعرفية – الوجدانية – النفس حركية)؟.

٣ – إمكانية كتابة الأهداف لكل المستويات فى كل مجال من مجالات الأهداف الخاصة.

أسئلة للمناقشة والتدريب:

١ – بيِّن سببين رئيسيين لكتابة الأهداف السلوكية، وحدد أى سبب برأيك أهم من الآخر؟ ولماذا؟.

٢ – اذكر ثلاثة أشياء تفسر كلمة "السلوكية" والتى يمكن وضعها قبل كلمة " الأهداف".

٣ – حدد ثلاثة أجزاء لجملة "الهدف السلوكى" وأعطِ مثالاً لكل جزء.

٤ – لماذا أصبح "الهدف السلوكى" مهماً؟ ومتى؟.

٥ – لماذا تعتبر الأفعال ضرورية لتوضيح الناتج التعليمى؟.

٦ – مَيِز بين الناتج التعليمى والنشاط التعليمى بوضع حرف "س" أمام الناتج التعليمى وحرف "ص" أمام النشاط التعليمى.

.... العمل على مذياع السيارة.

.... يجمع عددين مع ثلاثة أعداد.

.... يتدرب على الحاسب الآلى.

.... يلعب كرة السلة.

.... يستعمل المجهر.

.... يحدد الجرثومة المسببة للبلهارسيا.

.... يسمى أقسام الجملة العربية.

.... يكتب مقالة أدبية بشكل صحيح.

٧ – عَدد شروط الهدف السلوكى واكتب ثلاث صياغات سلوكية صحيحة.

٨ – بين كيف يساعد الهدف السلوكى فى صياغة الأسئلة.

٩ – عند كتابة الهدف السلوكى علينا أن نحدد الشروط المطلوبة ؟ وما هو أهم شرط حسب وجهة نظرك عند الصياغة؟.

١٠– عرّف المعيار عند الهدف السلوكى؟ وأعطِ ثلاثة أمثلة؟

١١– اكتب مثالين للهدف السلوكى؟ وبين درجة التعبير المسموح بها؟.

١٢– القائمة (١) تحتوى على أهداف، والقائمة (٢) تحتوى على مستويات المجال المعرفى، اختر المستوى من القائمة (٢) وضعه أمام الجملة السلوكية فى القائمة (١) يمكن استعمال المستوى الواحد لأكثر من جملة:

<table>
<tr><td>١ - بإعطاء مقالة صفحتين، يكون الطالب قادرًا على أن يميز الفرضيات الأساسية التى اعتمدها الكاتب.</td><td rowspan="5">أ - التـــذكـــر.
ب - الفـــــهـم.
ج - التطبـــيق.
د - التـــحليل.
هـ - التــركـيب.
و - التــقــيـيم.</td></tr>
<tr><td>٢ - أن يتمكن الطالب من تهجى كلمة الجبل (mountain) باللغة الإنجليزية.</td></tr>
<tr><td>٣ - أن يتــرجـم (٥) أسطر من اللغـــة العــربيـــة إلى اللغـــة الإنجليزية بنسبة صواب (٩٧٪) لما يلى: (فى حالة غرق سفينة ركاب وتحطم (١٩) قارب نجاة من (٢٠) فكيف يختار ربان السفينة من يضع على قارب النجاة الوحيد آخذًا بالاعتبار القيمة الاجتماعية للناجين).</td></tr>
<tr><td>٤- أن يحلل الطالب الأبيات الشعرية المعطاة له فى الدرس إلى أفكارها بالتسلسل.</td></tr>
<tr><td>٥ - مع تدمـيـر (١٩) قــاربــاً للنجــاة من جـمـلة (٢٠) قــاربــاً، ملحقة بسفينة للركاب غارقةً؟ قرر القبطان تحديد من سيركب قارب النجاة الأخير استناداً إلى تصوراته عن قيمة كل راكب من الركاب بالنسبة للمجتمع.</td></tr>
</table>

١٣- اكتب صياغتين لكل من مستوى التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل والتركيب والتقييم من المجال المعرفى. واختر أفعالاً من هذا الفصل وحاول أن تجعل جميع الصياغات للدرس نفسه.

١٤- ناقش الصياغات التى كتبتها فى التدريب رقم (١٣) مع زميل لك، حدد الشروط والمعيار الذى استعملته فى الصياغات.

المصادر الإنجليزية:

*Bloom, B.S (ed.) Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., and Krathwohl, D.R (1956). Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domin: New York: David McKay.

* Fuller, F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. American Education Research Journal, 6. 207-226.

* Karthwohl, D.R., Bloom, B.S., and Masai, B.B., (1964) Taxonomy of Educational Objectives. Handbook II: Affective doming New York: David McKay.

* Mager, R.F. (1984) Preparing Instructional Objectives: 24 ed. Belmont, Calif.: David S. Lake.

* Parker, W.C. (1991). Renewing the Social Studies Curriculum. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

الفصل الرابع: اختيار وتصميم الخطة التدريسية

أهداف الفصل:

أ - بعد الانتهاء من دراسة الفصل الرابع، يجب أن تكون قادرًا على:

١ - شرح المستويات الأربع للتخطيط.

٢ - تحديد وتوضيح ثلاث نقاط مهمة تحتوى عليها خطة الدرس.

٣ - شرح أهمية الخطة التدريسية فى عملية التعلم.

٤ - تعريف التمهيد والغلق وبيان أهميتهما لعملية التعلم.

٥ - توضيح طريقة عرض الدرس وبيان محتوياته.

٦ - التمييز بين خطة الدرس التى تعتمد على نشاط المدرس وخطة الدرس التى تركز على الطالب وتوضيح (١٥) طريقة مختلفة مرتبطة بهذين النوعين من التخطيط.

٧ - شرح أربع نقاط قابلة للتغيير تدخل فى اختيار طريقة التعليم المناسبة.

٨ - التمييز بين الطريقة القديمة والحديثة لطرق التعلم المختلفة.

ب - هذا الفصل يساعدك على إجابة الأسئلة التالية:

١ - كيف يمكن استعمال دليل المناهج فى التخطيط للدرس؟.

٢ - كيف يمكننى اختيار الأهداف السلوكية التى تتناسب مع طلبتى؟.

٣ - كيف يمكننى المحافظة على الأهداف العامة عند كتابة خطة الدرس الواحد؟.

٤ - كيف يمكننى أن أضع خطة لدرس واحد؟.

٥ - كيف يمكننى أن أكتب خطة موضوعية موحدة؟.

٦ - كيف يمكن استنتاج الهدف السلوكى الذى يبدأ به الدرس؟.

٧ - كيف يمكن كتابة خطة دراسية مع مراعاة الفروق الفردية للطلبة؟.

٨ - ما الذى تم من أجزاء خطة الدرس؟.

المقدمة:

لقد ذكرنا فى الفصل الثالث أهمية الأهداف التعليمية فى تحضير الدرس أولاً وللطالب ثانيًا ولتنظيم الدرس ثالثًا، وأخيرًا فى اختيار طريقة التدريس والوسائل التعليمية المساعدة. وهذا يعتبر الخطوة الأولى المهمة فى التخطيط للدرس؛ لأنها تضع الهيكلة الحقيقية للدرس المنظم وتربطها بالقيمة الوظيفية والاجتماعية، وفى هذا الفصل تقدم الخطة الدراسية كوسيلة لتجربة هذه القيم، عن طريق تطبيقها داخل الفصل والمدرسة والمناهج المدرسية.

وقبل الدخول فى توضيح كيفية وضع الخطة التدريسية، علينا استعراض الإسهامات التى تدخل فى عملية التخطيط. وهذه الإسهامات تمثل القسم الأول من ثلاث مراحل لعملية التخطيط التى تشمل:

١ - مرحلة ما قبل الدرس.

٢ - مرحلة التحضير الفعلى لخطة الدرس.

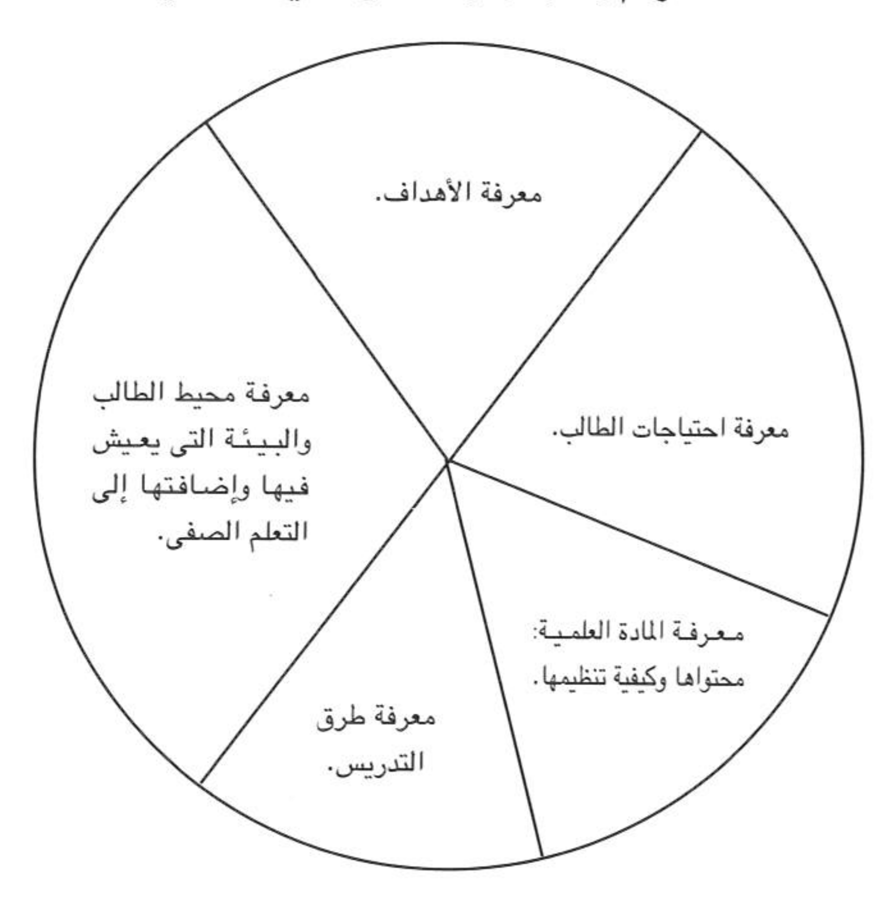
٣ - تقييم خطة الدرس.

ففى هذا الفصل، يتمُّ توضيح وشرح الخطوات الرئيسية والمهمة فى كيفية وضع الصياغات للأهداف السلوكية، والتى تعتبر العمود الفقرى لتحضير الدرس كما هو موضح فى المخطط (٤:١) الذى يبين الإسهامات العامة لعملية التخطيط.

التخطيط للتدريس:

يبدأ التحضير لتخطيط الدرس بمعرفة الإسهامات التى تدخل فى عملية التخطيط والموضحة فى المخطط رقم (٤:١)، وهذه المرحلة من عملية التخطيط يجب أن تكون جزءًا من نظام متداخل فى العملية التعليمية ككل يسمى بالوحدة.

مخطط رقم (٤:١) الإسهامات فى عملية التخطيط



وكلمة النظام تجلب إلى الأذهان عبارات مثل (النظام المدرسى) و(النظام الصحى) و(النظام القانونى)، المدارس، والصحة، وقانون الإجرام، وهى عبارات من المفروض أن تعمل كنظم. وهذا يعنى أن أجزاءها وأقسامها وفروعها تعمل بشكل متداخل لبناء مفهوم موحد وهو تعليم الكبار، وتثقيف النشء، وتقويم ما تم اعوجاج بعضه، مثل ما يتم عمله فى النظام المدرسى من تعليم الناشئة، وتدريبهم على إتقان المهارات وتأهيل الطلبة لإكمال مرحلة بعد مرحلة. وقد نلاحظ أن هذه المهارات والفرضيات، ومنها المعلومة لم تكن مقتصرة على المراحل الأولى لنظام التعليم، ولكنها موجودة فى جميع المراحل، وبشكل

متنوع حسب تنوع المادة التعليمية وعلاقة بعضها بالبعض الآخر. وإن ما يتدرب عليه الطالب فى أى درس، يجب أن يكون مبنيًا على ما تعلمه مسبقًا. إن الإدراك واكتساب المهارة والقدرة على فهم المعلومة كلها، تدور حول إسهام دروس عديدة مرتبة لبناء الناتج التعليمى. وتكون هذه الروابط غير واضحة، ولكنها تكون فى شكل حلقات مترابطة من أجل إعطاء نتائج تعليمية رائعة لوحدة متكاملة، شريطة أن يكون مخططًا لها بشكل منظم لأجل التأكد من الترابط.

ومن أهداف هذا الفصل توفير المفاهيم والأدوات لمساعدة المدرس بشكل انفرادى، على وضع خطة من أجل تحصيل الناتج المراد تحقيقه.

والأهم هنا هو العلاقة الموجودة بين دليل المناهج وخطة الدرس، إن خطة الوحدة الواحدة من المنهاج تحتاج إلى أربعة أسابيع لتحقيقها، وتكون محددة بالمواضيع الموجودة فى دليل المناهج. أما الدروس، فهى أقل فى محتواها من الوحدة التعليمية، وهى مخصصة لدرس واحد أو اثنين؛ لأن الدرس بمعناه التعليمى هو أقل وقتًا، وليس من السهل ربطها بأى قسم من أقسام المنهاج. ومعنى ذلك أن الوحدة التعليمية من المنهاج محددة وواضحة. أما الدرس فهو يعتمد اعتمادا كاملاً فى طرحه وتحليله على طريقة العرض التى يتبناها المدرس. وتوضيحًا لهذا فإن التحضير للدرس اليومى يكون أكثر مرونة فى عرضه للمعلومة وذلك لوجود الفروق الفردية بين الطلبة واختلاف مستوى الفهم والاستيعاب لديهم. وهذا هو المطلوب عند الاستعداد لوضع مخطط لخطة الدرس اليومى، والتى تحتوى على تجزئة المادة التدريسية اليومية، ويجب أن تكون مرنة مجيبة لاحتياجات الطلبة، وتحتوى على أفكار أصيلة وأحكام (كما هو فى مخطط رقم ٤:٢) والذى يبين الانسياب المنظم للعملية التعليمية ابتداءً من المؤسسة التربوية إلى الصف، موضحًا المراحل التى من خلالها يتم ترجمة هيكلة المنهاج إلى وحدات منهجية وخطط تدريسية.

كما هو موضح فى المخطط رقم (٤:٢) يشكل التخطيط لوحدات المنهاج بعدًا أوسع وأشمل من الخطة اليومية والأسبوعية؛ لأنها تعطى الخصوصية والتحديد بشكل عام وتبين ما هو تأثير المناهج بشكل عام على التخطيط.

مخطط رقم (٤:٢) عملية انسياب المنهاج المدرسى من المستويات العليا إلى المستوى الصفى

هيكلة المنهاج المدرسى:
* يزود بالفلسفة التى تبين كيفية تطبيق المنهاج.
* كيفية تطبيق المنهاج من صف إلى آخر.
* التأكيد على تحوير المناهج كى تتناسب مع الفروق الفردية عند الطلبة.

↓

دليل المنهاج (المنطقة التعليمية):
* يزود بمحتوى يتناسب مع الهيكل العام للعملية التعليمية.
* يحدد الأنشطة التدريسية وطرق تطبيقها.
* يضع الخطوط العامة للوحدات والموضوعات مرتبةً.
* يبين تأثير الطرق المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية للمنهاج بشكل عام والوحدات بشكل خاص.

↓

الوحدات التعليمية وخطط الدرس:
* بيان كيفية تحقيق الأهداف وتنفيذها يومياً.
* توضيح الموضوعات التي ستنفذ، المواد التعليمية، الفعاليات والوسائل التعليمية التى تساند تحقيق الأهداف .
* توضيح وسائل التقييم التى ستستعمل.
* تحديد المرحلة التعليمية التى سينفذ بها درس المنهاج.

↓

كتاب المدرس:
* تدوين الأهداف المراد تحقيقها.
* تحديد الحاجة إلى مراجعة بعض الموضوعات.
* وضع أسس للتقييم.
* وضع أسس للتطوير.

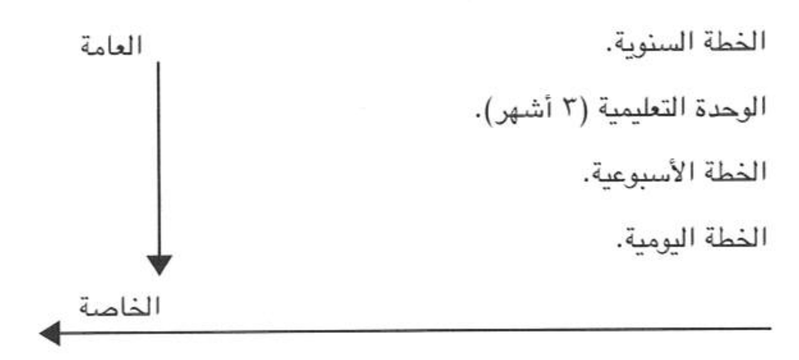
إن التخطيط بشكل عام، يجب أن يركز على المستوى العام للطلبة، وبشكل محدد بقدر ما يتعلق الأمر بمتطلباتهم من حيث المعلومات المطلوب إيصالها، والوسائل التعليمية التى تساعد فى تبسيط المعلومة؛ لذلك يجب قبل أن ندخل فى شرح مفاهيم الخطة وكيفية هندستها، أن نركز على المجموعات الطلابية التى سيتم تدريسها، وكيفية اختيار المعلومات المناسبة لمستوياتهم الذهنية، والوسائل المساعدة وتجهيز ما هو مطلوب لمساعدة الذين يحتاجون إلى المساعدة الخاصة.

تقسيم الطلبة حسب مستوياتهم:

إن عملية تنظيم الطلبة فى مجموعات متجانسة تجعل العملية التعليمية سهلة، ومن أشهر هذه المجموعات المتداولة هى وضع الطلبة فى صفوف حسب قدراتهم، مثال: (الصف الرابع أ، ب، ج، ..) ومواهبهم أو مهاراتهم.

ويمكن تكوين هذه المجموعات إما فى الفصل نفسه أو على شكل صفوف مختلفة كما ذكرنا أعلاه.

مخطط رقم (٤:٣) مستويات التخطيط



وتنظيم الطلبة فى صفوف (أ، ب، ج)، يتطلب تشكيل صفوف مختلفة يوضع فيها الطلبة وفقاً لمعايير خاصة موضوعة مسبقاً، مثال ذلك:

يوضع فى الصف الرابع شعبة أ، الطلبة المتفوقون فى مادة (الرياضيات) أو (اللغة الإنجليزية). أما الطلبة الذين يعانون ضعفاً ويحتاجون إلى تركيز أكثر، فيوضعون فى

صف آخر ويعين له مدرس متخصص فى تدريس الطلبة الذين يحتاجون مساعدة خاصة (Special Needs) ولكنه يعاد جمعهم فى صفوف نظامية مع الطلبة فى مادة التاريخ، والجغرافية والمواد الأخرى. هذا فى المراحل الابتدائية، أما فى المرحلة المتوسطة فيتم تقسيم الطلبة حسب قدراتهم كالآتى (الصف السابع "ب١"، الصف السابع "ب٢"، الصف السابع "ب٣".. وهكذا. أما فى المرحلة الثانوية العليا، فيمكن توجيه الطلبة حسب قدراتهم ومهاراتهم إلى الكليات المتخصصة الحرفية منها والتعليمية والرياضية.

إن الصفوف الخاصة تُؤسس غالبًا للطلبة أصحاب القدرات الضعيفة. ففى المدارس حاليًا صفوف خاصة تدار من قبل متخصصة أو متخصص لتعليم هذا النوع من الطلبة، لمحاولة سد الاحتياجات العلمية والتعليمية لديهم، ومحاولة إلحاقهم بزملائهم فى جميع الاختصاصات، وكذلك هناك صفوف خاصة للطلبة الموهوبين تدار من قبل متخصصين، ولقد واجهت هذه السياسة التربوية الكثير من الاعتراضات من قبل المتخصصين أمثال (روزنبهيم ١٩٨٠م، جود ومارشال ١٩٨٤م، وأوكس ١٩٨٥م) (Rosenbum 1980, Good & Marshall 1984; Oakes 1985) والسبب الرئيسى لاعتراضهم هذا هو أنه عادة وبشكل شائع يتم وضع مدرس ضعيف لتدريس هذه النخبة من الطلبة، بالإضافة إلى كره هؤلاء المدرسين لهذه الصفوف، مما يؤدى إلى إيجاد التذمر والكآبة عند المدرس نفسه، والذى يؤثر على الجو العام فى داخل الفصل.

وأخيرًا، فإن الهدف الرئيسى من خلق هذه الصفوف، هو توفير المساعدة للطلبة الذين يحتاجون إليها. ولكنها فى الواقع تخلق الحساسية والتفرقة فى نفوس الطلبة الآخرين، أو تؤدى إلى إعطاء النتائج السلبية الممثلة فى إحساس الطلبة بأنهم الأغبى فى المدرسة ورغم كل الانتقادات التى توجه لهذا الأسلوب، فإننا نرى المدرسين يرحبون به، وذلك لسهولة تدريس الطلبة ذوى المستوى الواحد.

ومهما قيل ويقال عن نظام تقسيم الطلبة حسب مستوياتهم وقابليتهم، فلقد أوصى معظم الباحثين التربويين بجعل الصفوف متباينة المستوى؛ وذلك لأن معظم البحوث التى تناولت هذه المشكلة، أثبتت نجاح العملية التعليمية فى الصفوف المتباينة المستوى (Goodlad 1984, Oakes 1985).

أما النوع الثانى من التصنيف فيحصل داخل الصف الواحد، وذلك بإيواء مستويات مختلفة من الطلبة، فباستطاعة المدرس فى درس العلوم مثلاً، تقسيم الطلبة إلى مجموعات

وتوزيع الأنشطة والأعمال عليهم حسب قدراتهم ومهاراتهم. وهذا التقسيم يكون أكثر عملية وفاعلية فى المرحلة الابتدائية، من المرحلة الإعدادية.

إن مجموعات القراءة، وكذلك بشكل معتاد مجموعات الرياضيات تعتبر شائعة فى المرحلة الابتدائية.. ومثال ذلك: إن معلم مادة القراءة للصف الرابع الابتدائى يستطيع أن يعطى أعمالاً منوعة للمجموعات الصفية التى لديه، وبإمكانه أن يعطى للمجموعة الأولى كلمات منوعة ويطلب منهم وضعها فى جملة، ويطلب من المجموعة الثانية كتابتها، ومن المجموعة الثالثة تكوين قطعة نثرية تحتوى على هذه الكلمات، ويطلب من المجموعة الأخيرة البحث عن هذه الكلمات فى آيات قرآنية. ويمكن لمدرس الرياضيات تقسيم الصف إلى مجموعات بعد شرح الدرس، وتكليفها بأعمال مختلفة من مجموعة لأخرى، ولكنها تدور فى محور المادة مع مراعاة الاختلاف فى مستوياتهم وقابليتهم.

أما فى المرحلة الثانوية، فإنها تتعلق بالفعاليات التى يكلف بها الطلبة التى تقسم على شكل مجموعات صغيرة. فمثلاً هناك الفعاليات التى تسمى (المجموعة السريعة)، (العصف الذهنى) و(مجموعة المهام)، ويجب أن تستعمل هذه المجموعات فعاليات لها علاقة تامة بالدرس والهدف الموضوع له. إن مجموعة صغيرة (العصف الذهنى) عملها (توليد الأفكار)، والموضوع المراد طرحه ربما يكون سهلاً كالتالى "ما هو أحسن موضوع يمكن القيام به كمشروع صفى؟"، أو معقداً كالآتى: "ماذا يمكن عمله لرفع المستويات المتدنية فى الامتحانات الصفية؟"؛ لأن العصف الذهنى ينتج عنه دائمًا أفكار بحثية شائقة؛ لذا فإن معظم الاقتراحات يمكن قبولها كحلول ممكنة.

أما المجموعة المسماة بالمجموعة السريعة (Buzz Group)، فمهمتها القيام بالأعمال السريعة والسهلة والتى تحتاج إلى وقت قصير لحلها، وبقاء هذه المجموعة يجب أن ينتهى فى قت قصير ومحدد. وأخيراً، فعمل مجموعة المهام هو حل المشاكل لإنهاء المشاريع التى كلف الطلبة بها من قبل المدرس، وإيجاد الوسائل التى تساعد على إنهاء العمل.

إن المجموعات الصغيرة فى المرحلة الثانوية لها مهام عدة منها بناء وتطوير مهارات الاتصال، والقدرة على القيادة، وتقبل الآراء والانفتاح الذهنى، والجدال المقنع ومهارات خاصة أخرى. بالإضافة إلى كل ذلك، إن الارتباط المباشر الذى تقدمه هذه المجموعة يؤدى دائمًا إلى التزامات أقوى تجاه الأفراد أو الصف بأكمله، وأخيراً، فإن الطلبة

المشتركين فى هذه المجموعات، تتوافر لهم فرص وتجارب لا تعوض للمشاركة الفعالة، والحركة البدنية المستمرة فى بعض الأحوال.

ورغم ما ذكرنا، فإن مهام هذه المجموعات لها قيودها، وأول هذه المشاكل هى مليها للضغط على الطلبة لإنهاء أعمالهم، فيسبب ضياع وتلف معظم العمل المقرر إنتاجه، والمشكلة الثانية تكمن فى تآلف هذه المجموعات، وذلك باختلاف وجهات النظر عند الطلبة، والخلفية الاجتماعية، أو حتى أهوائهم وميولهم، مما يؤدى إلى خلق بعض المشكلات وصعوبة العمل الجماعى. فمثال على ذلك، إن بعض أعضاء المجموعة الواحدة يلتزم بالوقت والمسئولية والبقاء ويواظب على عمله حتى انتهاء المشروع، أما البعض الآخر فتصرفه عن هدفه أمور جانبية تافهة.

أما النوع الثالث من هذه النظم، فهو التعلم التعاونى وبرزت الحاجة إلى هذا النوع من التعلم عندما أثبتت التجارب أنه فعال فى المرحلتين الابتدائية والثانوية. وبشكل عام، فإن هذا النظام يعتمد على دمج الطلبة فى داخل الفصل الواحد باختلاف قابلياتهم وقدراتهم لإنجاز المهمات، ويوزع الطلبة على شكل مجموعات تحتوى على الطلبة المتفوقين، والمتوسطين، والضعاف. وتكون نسبة تصنيف الطلبة فى كل مجموعة، معتمدة كلية على النسبة لكل مستوى داخل الفصل الواحد. والمكافأة التى تُمنح للطالب تعتمد كليًا على مقدرته على إنجاز المهمة المناطة به بنجاح، والتى تلعب دوراً مهمًا فى دفعه للعمل بشكل فعال.

إن الفوائد المتوقعة من هذا النظام، هى:

١ - رفع مستوى الطلبة بشكل ملحوظ وذلك لتوفير الجو التنافسى.

٢ - تنمية العلاقات الإنسانية الطيبة بين الطلبة جميعهم.

٣ - إعطاء الفرصة الكافية لإنجاز المهام.

٤ - تنمية المشاعر الإيجابية تجاه المادة التدريسية والصف معاً.

المواد التعليمية:

إن فحص المواد التعليمية وبيان ما هو متوافر منها، وما يحتاج إليه المدرس لهو أمر مهم جداً لنجاح العملية التعليمية ووضع الخطة المتكاملة. ويجب أن تُحضر الكتب

المدرسية، والوسائل التعليمية، والمواد التدريسية المساعدة، والإمدادات والتجهيزات لعمل المجموعة. وعلى المدرس أن يتعرف على هذه المواد والتى تعتبر من ضروريات إنجاح العملية التعليمية، فاستعمالها يساعد الطالب على الانجذاب إلى الدرس، ويشحذ اهتمامه وانتباهه، كما أنها تلعب دوراً رائعًا فى فعالية الدرس.

إن طلبة الصف الواحد يختلفون فى قدراتهم وقابلياتهم، فهناك مجموعة من الطلبة المتفوقين، ومجموعة أخرى بطيئة التعلم، فعلى المدرس أن يكون قادراً على تغيير وسائله وموارده التعليمية لتتناسب مع مستويات طلبته، وذلك بتحضير أعمال مساعدة وملازم مبسطة، أو تبسيط وتلخيص المعلومات الموجودة فى الكتب المدرسية، أو عمل دليل للطالب يوضح فيه كيفية الدراسة، ويمكن استعمال الوسائل التعليمية التى تساعد الطلبة المعاقين أو الطلبة النابغين.

فمدرسو صفوف الطلبة المعاقين، أو الطلبة المتفوقين عليهم مراعاة الحالة الذهنية والنفسية لطلبتهم؛ لذا يتطلب منهم إعطاء مهام تلائم قدراتهم. وهذا يتم عمله بدراسة الظروف المحيطة بذلك الصف وتقدير الوقت ومستوى الطلبة، وهناك منهاج خاص وطرق معينة للعمل مع هذه المجموعات من الطلبة من أجل:

١ - التعرف على طبيعتهم ومدى الفروقات والاختلافات الموجودة بينهم.

٢ - تحديد طرق المساعدة التى يمكن توفيرها بقدر الممكن.

٣ - تحديد الوسائل والمواد التعليمية التى تستعمل فى تعليمهم وتدريبهم بالمستوى المطلوب.

٤ - مراعاة كيفية تطوير المنهاج، وتعديل طرق التدريس لتتناسب مع مستوياتهم وقدراتهم.

٥ - توفير الجو التعليمى والنفسى لهم؛ كى تصبح عملية تعليمهم مثمرة ومنتجة.

٦ - توفير العوامل التى تساعد على إزالة العوائق النفسية والجسدية التى تمنع تعلم هؤلاء الطلبة.

تصميم الخطة الدرسية:

إن الخطوة الأولى والأهم عند تحديد هيكلة خطة الدرس، هو الأخذ فى الاعتبار احتياجات التعلم، والمحتوى، والطرق التى يتطلب استعمالها فى كتابة الخطة. وهذه

الإسهامات فى عملية التعلم ناتجة من الاستعداد للتخطيط الدرسى، والذى من خلاله يتم مراجعة القيمة الاجتماعية والوظيفية، واختيار الأهداف الملائمة، واحتياجات التعلم، والمحتوى وطرق التدريس. وهذه التشكيلة يتم تحديدها من المنهاج المعتمد فى المنطقة التعليمية؛ لأنها المنهاج نفسه الذى تَّم بناؤه على الأسس الاجتماعية الوظيفية والتراثية بأكملها. ولنلقِ الآن نظرة فاحصة على أنواع متعددة للقرارات التى تخص الأهداف، والمتعلم، والمحتوى وكيفية تنظيم محتوى الخطة.

الأهداف:

إن دليل المنهاج يوضح بشكل دقيق المواد التى يجب أن تدَّرس فى كل مرحلة تعليمية. وما هو الوقت اللازم لتنفيذ كل وحدة منهجية. ولكن رغم ذلك فإن غياب الأهداف السلوكية التى يراد من الطالب اكتسابها يؤدى إلى ضياع العملية التعليمية والجهد المخصص لها. مثال على ذلك:

(مقطع من دليل المنهاج للغة الإنجليزية ربما يأخذ هذا الشكل):

1-Writing concepts and skills: The student shall be provided oportunities to learn:

* The composing process.
* Descriptive, narrative, and expository paragraphs.
* Multiple paragraph compositions.
* Persuasive discourse.
* Meanings and uses of colloquialism, slang, edition and jargon.

أو قطع من منهاج مادة علوم الحياة:

١ - علوم الحياة، تتوافر الفرصة للطالب أن يتعلم:

أ - مهارة اكتساب المعلومات من خلال الحواس.

ب - تصنيف المهارات حسب ترتيب وتصنيف المعلومات.

ج - الاتصال شفهياً أو كتابياً بنظام المعلومات بالطرق المناسبة.

د - المفاهيم والمهارات لمعايير القياس باستعمال الروابط والمستويات.

و - تحديد الاستنتاجات المنطقية والتنبؤ بالنتائج، وتكوين الجمل العامة.

نرى من هذه الأمثلة الخصوصية التى تحددها (مثال ذلك: عملية التكوين، الوصف، الشرح، العرض، المقاطع، التعددية) وبالعكس، نلاحظ عدم وضوح ما يتعلق بمستويات السلوكيات المعقدة التى يجب أن توجه إليها جميع التعليمات، هذا هو المثال الواقعى للعديد من دليل المناهج، وعند مراجعة المجالات الثلاثة للأهداف السلوكية وخاصة المجال المعرفى، فقد يتبادر إلى الذهن الأسئلة التالية:

* فى أى مجال من مجالات المحتوى تستطيع أن تستعمل مستوى التذكر؟

* ما المجالات الموجودة فى المحتوى والتى يمكن استعمال مستوى الفهم فيها؟.

* ما المجالات الخاصة بمستوى التطبيق التى يتوقع من الطالب فهمها؟.

* ما المجالات التى يمكن تحقيق أعلى ناتج تعليمى فيها، والتى تستدعى استعمال مهارات التحليل والتركيب والتقويم؟.

إن القرارات التى تتخذ فى تحقيق الأهداف كثيراً ما تشتمل على:

١- اختيار مستوى السلوك الذى يعتقد المدرس تحضيره بوصفه وحدة تعليمية أو درساً واحداً.

٢- المستوى الذى يتوقع تحقيقه فى مدى فهم الطالب للمادة، واختباره للتأكد من الوصول إلى الهدف المطلوب.

إن المرونة التى تتوافر فى دليل المناهج فى اختيار المستوى السلوكى الذى يحدد الوحدة التعليمية وطريقة تنفيذها تكون هادفة، ومفيدة فى الوقت نفسه. ولأجل أن يكون دليل المناهج متماشياً مع احتياجات الطلبة داخل الفصل، فيجب أن توجد طرق عديدة ومتنوعة فى مرونتها لعرض الدرس. وهذه تعتمد على مستوى الطلبة ومدى استعدادهم واستيعابهم، والوقت المخصص لكل موضوع، والناتج التعليمى المرغوب فى تحقيقه.

المتعلم:

إن دليل المناهج يسمح بالمرونة لتكييف طرق التدريس كى تتناسب مع مستويات الطلبة، من حيث اختلاف مستوياتهم العلمية والتى تميزهم فيما بينهم فى داخل الفصل الواحد. وهذه تشمل مدى قابليتهم استناداً إلى تحصيلهم العلمى المسبق، وتفهم للمادة، والمفهوم الذاتى لأنفسهم، وطريقة التعلم، والخلفية الاجتماعية لهم.

ويمكن أن تؤثر هذه العوامل فى العملية التعليمية بأكملها داخل الفصل وعلى الطالب نفسه. وهناك عوامل أخرى تدخل فى تكييف عملية التعليم، هى تعليم الطلبة الموهوبين، والطلبة المعاقين. وربما تؤدى جميعها إلى الحاجة إلى إيجاد طرق ومهام جديدة لها علاقة بتجزئة المجموعات التى تدرس بشكل فردى ولوقت محدد.

وعلى المدرس أن يبقى مرنًا فى اختيار السلوكيات المطلوب تحقيقها كناتج للوحدة التدريسية. إن المعلومات التى يحتاج إليها المدرس لأجل إيجاد الطرق المناسبة للتعلم، هى ردود الفعل التى يمكن مراقبتها والتدريبات الصفية ونتائج الامتحانات الشهرية والواجب المنزلى والاختبارات الصفية.

المحتوى:

ربما يتبادر إلى ذهن المدرس وقبل كل شىء المحتوى العلمى الذى سيدِّرسه لطلبته. والقرار الصائب يعتمد بسهولة على الاختيار المسبق، قبل البدء فى ممارسة العملية التعليمية للمقررات الدراسية، وكتب التدريبات ودليل المناهج. حقًا، لقد لاحظت من بعض مقاطع دليل المناهج، أن المحتوى قد وضع بشكل مفصل ودقيق. وتحمل هذا التفصيل والشرح المقررات الدراسية، وكتب التدريبات خطوة بخطوة، مدعومة بالتدريبات والأنشطة التى ترافق المادة العلمية؛ لأجل تبسيط وتسهيل المعلومة المنهجية ووضع أسس نظامية للاختبارات بجميع أنواعها.

ومن أجل إتمام وضع محتوى تعليمى قوى؛ يجب أن يؤخذ فى الاعتبار شخصية واحتياجات المتعلم (مستوى التحليل، الدوافع، التراث والدين ... إلخ)، واختيار مستوى نتائج الأهداف الصحيحة المرجوة (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل ... إلخ). مع أن المقررات المنهجية ودليل المناهج تبين أن المحتوى يغطى مساحة واسعة لموضوعات مختارة بدقة تتناسب مع الأهداف السلوكية ومستويات المتعلمين، وتتواصل مع مراحل أخرى لربط المتعلم فى اكتساب المعلومات المطلوبة لتتماشى مع معظم المستوى الذى يتناسب مع السلوكيات المعقدة.

تنظيم المحتوى:

لقد ذكرنا فى الفصل الثالث أمثلة لتنظيم المحتوى والذى يوضح عدة طرق لصياغة التركيب المعرفى لدروس ووحدات (من البسيط إلى المعقد، ومن المجرد إلى المحدد، ومن

العموميات إلى التفصيل الدقيق). إن تأسيس العلاقة بين الدروس تعتبر من أهم خطوات التخطيط التي يعتمدها المدرس. وكيفية الربط بين الدروس، تحدد في الغالب إمكانية تحقيق أعلى درجات التعلم في المجالات الثلاثة (المعرفي، الوجداني، والنفس حركي) ومستوياتها المتعددة. وهذا يوضح مدى نجاح التخطيط للدروس والوحدة التعليمية وتأثيرها على المناهج.

ولا يمكن تحقيق هذا المستوى العالي من السلوك المطلوب (التحليل، التركيب، والتقويم، القيمة، التنظيم، التشخيص، الدقة، النطق، التجانس) في درس واحد؛ لذا يجب أن تكون الدروس ضمن وحدة تعليمية مترابطة، بحيث يكون كل درس مرتبطاً بما سبقه وما يليه؛ لتكون السلوكيات المراد تحقيقها مترابطة، وبدورها يمكن الوصول إلى أعلى مستوى من النتائج التعليمية. وهذا يؤدي إلى وضوح أهمية تنظيم المحتوى للتخطيط الدرسي، وبدوره يسهل عملية التعلم بالنسبة للطالب؛ وذلك لسهولة بيان الأفكار الموجودة في المحتوى العلمي للدرس والذي يزيد من اهتمامه في اكتساب المعارف، والتعرف على الموضوعات التي يريدها. ومثال على ذلك (الهواء المحمل بالتلوث السام، والتقنية الحديثة، والأعمال البطولية) وهذه نقطة مهمة عند تدريس عدة موضوعات للطلبة، وطرق حل المشكلات التي تدور حولها هذه الموضوعات، وطريقة المناقشة الدقيقة للمشاكل التي تحتوي عليها المادة العلمية، وتكوين أحكام مستقلة. ففي كل حالة، نجد أن الهدف الخاص للوحدة واحتياج المتعلم يشكلان الدور المهم في اختيار نظام معين. وهكذا ستكون القرارات التي تتعلق ببناء الوحدة تعتمد كلها على وضوح الأهداف الموضوعة، ومعرفة مستوى المتعلمين، وكما هو مبين في المخطط (٤:١). ومن القرارات الأخرى المهمة في عملية التخطيط هي اختيار طرق التدريس.

الخطط العمودية والخطة العرضية:

في القسمين القادمين، سوف نقدم الخطط الدرسية وكيفية الربط بينهما بشكل واضح ومنظم: فالطريقة الأولى للتخطيط الدرسي توضح كيف تحدد وتدرّس عملياً. وتعرَّف الخطة العمودية على أنها طريقة لتطوير الوحدات ضمن نظام يبين تقسيم المعلومات التي ستدرس وفق منظمة، أو على شكل خطوات. مثال على ذلك (من البسيط إلى المعقد، أو من الواقعي إلى المجرد). وتقدم على شكل تسلسل يؤمن أن جميع المهام ذات الصلة بالمعلومات المطلوب توصيلها إلى المتعلم حالياً ومستقبلاً، لها ارتباط مباشر بما تمَّ تعليمه مسبقاً أو مكملاً له.

والطريقة الثانية من التخطيط الدرسى وهى التى تسمى بالخطة العرضية، تستعمل بشكل شائع للوحدات الموضوعية، والتى تدمج فيها المعارف المشتركة لغرض بيان أسس العلاقة الموجودة بينهما، مع الأفكار التى تربط وجهات النظر المختلفة لعالمنا جميعها بنظام معين.

إن الخطة العرضية تصلح لجميع الأسس المحددة للنظم، وموضوع الدرس، ومحتوى المادة بجميع الموضوعات التى تطرح فيها، وطريقة حل المشاكل، والنقد الحاسم، والتفكير الدقيق، والفعاليات المترابطة، والأفكار المستقلة والفعاليات التى تشدِّد على الكل، هى الأهم والأنجح، بدلاً من الأجزاء المتناثرة إلى حدٍ ما. وسوف نرى أن الخطط بنوعيها العمودية والعرضية هى أدوات مهمة فى اكتساب مهارات التدريس الفعال.

طريقة تحضير الخطة العرضية:

كما يقول المثال الصينى القديم "الصورة المعبرة تساوى ألف كلمة" وفى هذا الفصل سوف نطبق فكرة هذا المثل القديم على التخطيط الدرسى، وذلك بعرض كيفية إمكانية تطوير الهدف الرئيسى للوحدة التعليمية إلى طريقة تُتبَّع فى وضع الخطة الدرسية. وفى هذا الجزء سوف نوضح كيفية استعمال هذه الطريقة فى وضع خطة منظمة تستوعب محتوى المادة التعليمية.

إن الخطوة الأولى التى يجب علينا أن نضعها فى أذهاننا قبل البدء فى كتابة الخطة، هى تحديد الأبعاد المطلوب وضعها فى الخطة بشكل ذهنى لتنظيم جميع المراحل والأفكار، وهذه الخطوة الذهنية تستعمل بشكل شائع عند المخططين، والعلماء، والإداريين، والمهندسين، ورجال الأعمال؛ وذلك لإيحائها بالتهيؤ الذهنى على شكل رسم بيانى أو تصميمات جاهزة. ونرى أنَّ معظم المدرسين يستعملون هذه الطريقة. وتعتبر الطريقة المثلى ليس لاختيار نتائج التخطيط فحسب، ولكن فائدتها تكمن فى اختيار الوسائل والطرق والنظم التى سوف تستعمل، ومراجعة الخطة مبدئيًا، وتصورها ذهنيًا بشكل متكامل وتقييم النتائج المطلوبة من الخطة .

إن التعليم يعتبر مهنة فريدة لا تقاس بالمهن الأخرى، فنتائج التعليم ليست كنتائج الأعمال الأخرى للمهندسين والعلماء. ونتيجة لذلك، نرى أن الأسس المستعملة فى الخطط التعليمية تختلف عن غيرها ولكنها فى نفس الوقت يجب أن تعكس القيم التى جعلتها

تحظى بهذه المكانة المهمة. ولقد تمَّ التعرف على هاتين الطريقتين: مفهوم التنظيم الذى يبين العلاقة بين جميع أقسام الدرس الواحد والوحدة التعليمية، ومفهوم الصلة الوثيقة للمعلومة وضرورة بيان بعض الأمور المعينة التى تحدث داخل الدرس.

ففى الخطة العمودية نرى أن المفاهيم المراد العمل بها لوضع صورة عملية واضحة للوحدة، تكون بدورها محضرة ومنظمة الأفكار وتربط النتائج بالوحدات الأخرى بشكل مسلسل ومترابط دقيق.

هناك شرطان بسيطان يستعملان فى رسم صورة الخطة العمودية، الأول هو وضع مخطط بيانى فى كيفية تقسيم الوحدة التعليمية إلى عدة دروس. والثانى هو بيان تسلسل هذه الدروس وكيفية ربط النتائج ببعضها البعض لتحقيق الهدف المطلوب. ولننظر كيف نستعمل هذين الشرطين:

تصور الفعاليات التعليمية المحددة:

س: كيف أضع خطة للوحدة التعليمية؟.

الخطوة الأولى المتبعة فى وضع الخطة التعليمية، هى بناء مخطط على شكل مربعات تبين فيها الأقسام التى ستكون عليها الخطة (الأهداف التعليمية) للمستويات المختلفة بشكل عام. وبمفهوم آخر، يمكن لكل هدف فى الوحدة التعليمية أن يقسم أجزاءً صغيرة لها علاقة بالدرس الواحد. وهذه الأجزاء الصغيرة تمثل كل الطرق المهمة التى تؤدى إلى تحقيق الهدف (لاحظ المخطط ٤:٤).

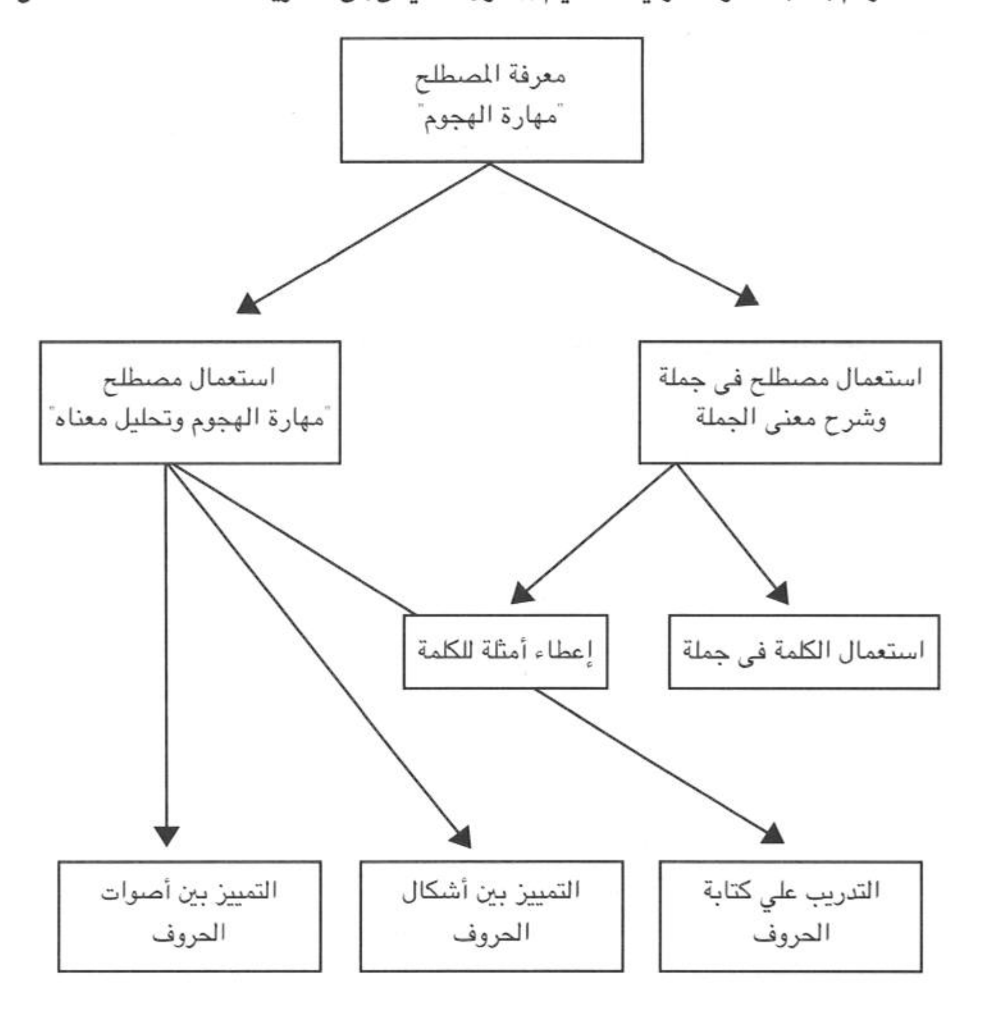
فى المخطط (٤:٤) توجد ثلاثة مستويات، المستوى الأول يبين الهدف الرئيسى المشتق من دليل المنهاج والذى يمثل الهدف العام الذى وضع من قبل الجهات العليا المتمثلة فى الوزارات المعنية بالخطط العامة للمجتمع. أما المستوى الثانى فيبين محتوى الوحدة، معبراً بدقة متناهية عن كيفية تحضير الدرس، ويجب أن نلاحظ عند دراسة الخطة فى المخطط (٤:٤) التفصيل الدقيق فى المربعات (٤، ٥، ٦) والتى تؤدى إلى تقليصها إلى أقل من درس واحد، فنبدأ الخطة بتوضيح عام للمحتوى كما نرى فى المربع رقم (١)، الذى يشمل أكثر من درس واحد. فهذه الخطة تنتهى إلى مجموعات صغيرة مقسمة بشكل نظامى مترابط يمثل الدرس الواحد بأكمله فى النهاية ويحقق الهدف المطلوب.

إن المستوى الثالث من مخطط الوحدة التعليمية يجب أن ينتهي بنصيب مقبول ومعتدل من المحتوى المعمول به، ويتناسب مع جميع الأجزاء الأخرى. وهنا يتبادر إلى الذهن سؤال هو "كيف لى أن أتأكد أننى أنجزت الكمية المناسبة للدرس الواحد؟". أما المستوى الثانى للمخطط فهو وسيلة منطقية للحصول على هدف خاص للدرس الواحد مشتق من الهدف العام للوحدة التعليمية. إنه حل وسط يعطى مستوى أقل للكمية الصحيحة المراد تدريسها. فما هو عدد الحلول الوسطى التى يجب الحصول عليها؟ إنه لا يوجد عدد سحرى، فهذا يعتمد كليًا على شمولية الهدف الأصلى المراد تحقيقه، وعدد الخطوات المطلوبة لتنفيذ المحتوى بعدد الدروس المخطط لها. إن الخبرة وبراعة الحكم على الأشياء هى الدليل الوحيد لنجاح العملية، بالرغم من التقسيم المنطقى، فإنه يمكن الاعتماد على دليل المنهاج والكتاب المدرسى اللذين يعتبران وسيلتين مهمتين أيضًا.

إن الطريق من الوحدة التعليمية إلى محتوى الدرس يمكن أن يكون سهلاً ومباشرًا (يحتاج إلى مستويين فقط). أما فى الحالات الأخرى، فيحتاج إلى عدة مراحل يجب المرور بها مثل الوصول إلى مرحلة تقسيم الوحدة إلى دروس صغيرة، وعند ملاقاة صعوبة فى تقسيم الوحدة لعدم التمكن من تحقيق الأهداف، يمكن العودة إلى هدفين بسيطين، وإعادة كتابة الخطة فى ضوء التجزئة الجديدة للأهداف. ويمكن ملاحظة ذلك فى المخطط (٤:٤)، وذلك بتظليل الهدف البديل (المجزأ) والذى يمثل الكلمة الخاصة للمحتوى، والأهداف الأخرى غير المظللة تمثل أيضًا الكلمة الخاصة للمحتوى؛ لذا يجب إعادة النظر فى المخطط السابق ووضع مخطط جديد يشمل وحدتين تعليميتين. وعلينا أن نلاحظ أنه قد تم إنجازه بنفس الطريقة التى تم اعتمادها عند وضع الخطوط العامة المبدئية للخطة، ويرمز لها بالأرقام العربية (١، ٢، ٣، ٤ إلى آخره) والأجزاء الثانوية المشتقة يرمز لها بالحروف (أ، ب، ج، د إلى آخره)، وربما نحتاج إلى أجزاء أخرى مشتقة من المستوى الثانى للاشتقاق. ولكن يجب أن يوجد لها رمز آخر ليسهل علينا متابعتها وربطها. إن التعليمات الأولية حول محتوى المادة (المجموع العلوى) نجده فى معظم الأحوال، يفى بالغرض أكثر مما نتوقع، ويمثل مجموعة وحدات، وهذه هى الحالة فى المخطط (٤:٤). ففى للوهلة الأولى يوحى للناظر بأنه يمثل درسًا واحدًا (المربع رقم ٢) لكنه فى الواقع يمثل مجموعة من الوحدات (أ، ٢، ١، ج).

إن هذه الطريقة فى بناء خطة عامة للمحتوى التعليمى، تدلنا على كيفية التمييز بين محتوى الوحدة التعليمية ومحتوى الدرس الواحد. وتجنبنا الوقوع فى الخطأ عند الاستعداد لوضع خطة تدريسية.

مخطط رقم (٤:٤) منظومة هرمية لتقسيم المحتوى التعليمى إلى مستويات مختلفة ذات اختصاص



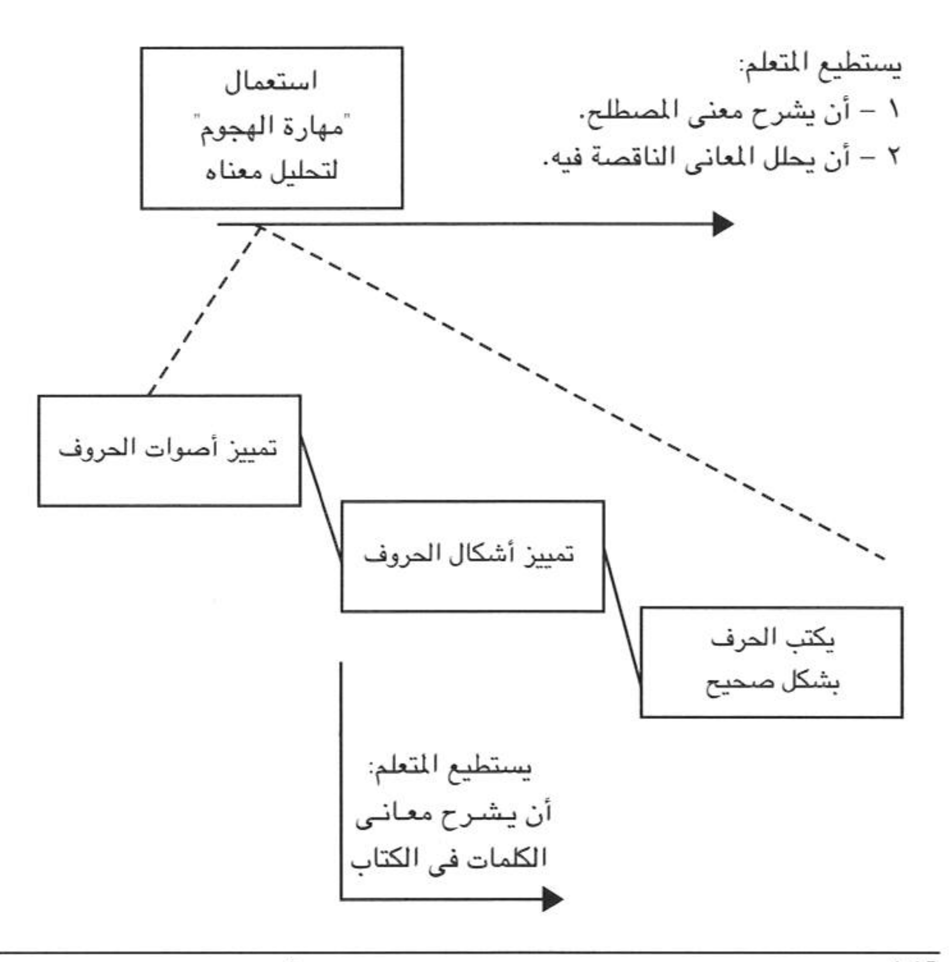
تسلسل الفعاليات الصفية:

أما الشرط الثانى، فهو بسيط فى إعداده حيث يبين التسلسل فى النشاطات الصفية، وكيفية التمكن من الوصول إلى النتائج التعليمية وتحقيق الهدف السلوكى المطلوب. وهذا الشرط يوضحه المخطط رقم (٤:٤) الذى يشرح التسلسل المطلوب لكل درس بذاته، وفى

المخطط المذكور اخترنا المربع (١،١) من المستوى الثانى للمنظومة المعرفية (٤:٥) والطريقة التى توضح ناتج الوحدة التعليمية المطلوبة بالمؤشر الخاص بها من الجهة اليمنى للمربع كما هو موضح فى المخطط (٤:٤).

أما الناتج التعليمى لكل الدروس فيستنتج منها، ويجب أن يكون كناتج الوحدة التعليمية الرئيسية، ويكون هذا التسلسل فى بعض الأحيان اعتباطيًا كما هو موضح فى المخطط رقم (٤:٥)، وفى بعض الحالات يكون جزءًا من هذا التسلسل وربما يكون مناسبًا تمامًا.

مخطط رقم (٤:٥) خطة درسية توضح التسلسل بين الدروس



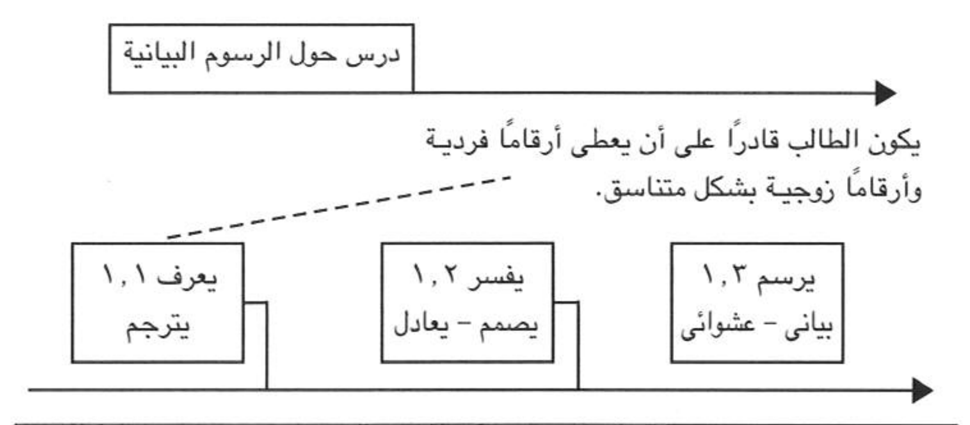
إن المستوى الثانى للمخطط، يبين إمكانية تحسين الدروس السابقة؛ لأجل السيطرة على الناتج التعليمى بشكل متسلسل ومنظم. وهذا يشجع المدرس على الالتزام بالتسلسل وبناء الدروس القادمة فى ضوء ما تم تعليمه مسبقًا لتزويد الطالب بشكل مكثف ومتزايد بالسلوكيات الأصيلة المراد تدريبه عليها فى الوحدة التعليمية. وهذا يعود بالأهمية القصوى على دراسة المناهج بشكل علمى دقيق.

فإذا كان الناتج التعليمى ليس له علاقة، فمن المتوقع أن يكون الناتج التعليمى للوحدة التعليمية بأكملها بعيداً عن المستويات الثلاثة (المعرفى، الوجدانى، والنفس حركى) وينطبق هذا كذلك على الناتج المتوقع من الدرس الواحد. وبدورك كمدرس فعال ومجدد، عليك أن توجد العلاقات الرئيسية والثانوية بين الدروس السابقة مثل أن تبدأ بالتخطيط الفعلى للدرس الجديد؛ لأجل إيجاد أعلى المستويات من السلوكيات المطلوب تطبيقها فى الوحدة التعليمية.

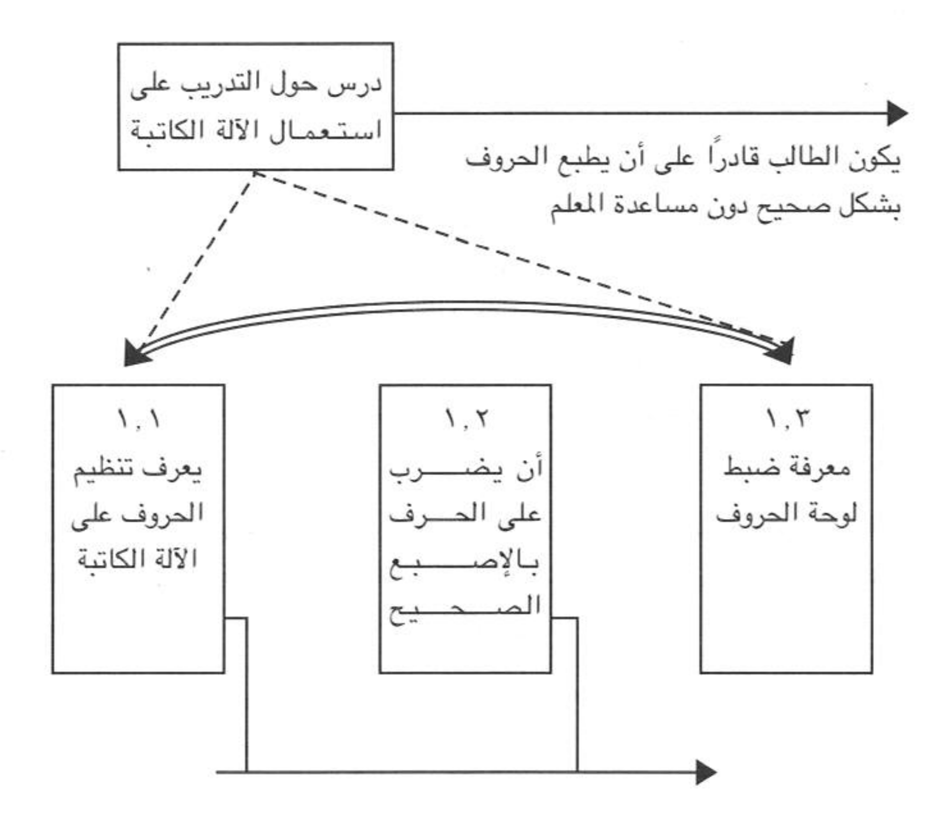
إن هذا النظام يبين الجهد المطلوب فى ربط الدروس فيما بينها، ويركز الانتباه على أهمية ترابط الموضوعات معًا استناداً إلى المعلومات، وهذا يؤدى إلى توفير المعلومة الصحيحة والمطلوبة للمتعلم ويجنبه الضياع والعجز.

إن التتابع والترابط بين الخطة العامة للوحدة التعليمية والخطة الخاصة للدرس الواحد يوفران الوقت والجهد على المدرس والطالب معًا.

مخطط رقم (٤:٦) خطة تعليمية بعيدة عن التسلسل فى النشاطات



مخطط رقم (٤:٧) خطة درس جزئى التسلسل



كتابة الخطـة الدرسية:

يعتبر الإعداد المنظم لكتابة الخطة الدرسية هاماً لأجل تدوينها بشكل متسلسل وشامل لجميع مضامين محتواها على مستوى الدرس الواحد. ولكن رغم ذلك، فمازلنا بحاجة إلى وصف دقيق يربط جميع تفاصيل الوحدة التعليمية، وليتذكّر المدرس هذه التفاصيل لاحقاً.

إن الشكل العام المتبع فى كتابة الخطة والموضح فى المخطط رقم (٤:٦) يكون مقسماً إلى: (١) الأهداف السلوكية (٣) تحليل المحتوى (٣) الوسائل التعليمية (٤) الإجراءات والأنشطة (٥) االتمهيد والغلق (٦) طرق التقييم.

ويرفق مع هذه الخطة، مخطط للتصور الكامل يبين لمحة عن التنظيم والتسلسل وحجم الوحدة ووضع مقدمة للخطة. وهذا يعطى القوة الكافية لتطبيق الخطة وتحقيق أهدافها بشكل رائع.

نموذج لخطة درسية (التربية الأسرية - الاقتصاد المنزلى)

الصف: ....

موضوع الدرس: عجينة البيتزا بالخميرة.

المادة: التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى).

الوقت المحدد: ٩٠ دقيقة.

١ - الهدف الرئيسى من الوحدة:

هو تعريف الطالبات كيفية عمل عجينة البيتزا بالخميرة، والخلفية التاريخية لهذه الوجبة، والفوائد الغذائية لها، وأنواعها.

٢ - الأهداف السلوكية:

تكون الطالبة قادرة على أن:

أ - تصف وظائف (مهام) كل مكونة من مكونات عجينة الخميرة (معرفى/تذكر).

ب - تشرح المراحل التى تمر بها فى تحضير عجينة الخميرة (معرفى/فهم).

ج - تعمل عجينة البيتزا الخفيفة (معرفى/تطبيق، نفس حركى/تقليد).

د - تبين باختصار تاريخ البيتزا (معرفى/ تذكر).

هـ - تطابق مكونات البيتزا مع الأكلات المشابهة لها (معرفى/ تذكر).

و - تصنف أنوا ع البيتزا وتعطى مثالاً لكل واحدة منها (معرفى/تحليل).

ز - تخبز البيتزا من اختيارها (معرفى/تركيب، نفس حركى/الدقة).

المحتوى:

١ - المكونات الرئيسية فى عجينة الخميرة:

(الطحين، الخميرة، الماء، السكر، الملح).

٢ - المكونات الثانوية فى عجينة الخميرة:

(بيض، سمن، خضراوات، ولحوم، زيتون، جبن).

٣ - تحضير عجينة الخميرة:(الخلط، الدعك، تخمير العجين، دعك العجين بعد التخمر)، تشكيل العجين، خبز العجين).

٤ - تاريخ البيتزا:

* أول بيتزا صنعت فى مدينة نابولى.

* البيتزا كلمة إيطالية معناها "فطيرة".

* قديماً كانت الغذاء الرئيسى للفقراء، وبعدها بدأ يأكلها الطبقة الحاكمة.

* نقلها المهاجرون الإيطاليون إلى أمريكا الشمالية فى نهاية عام ١٨٠٠م وبعدها عرفها جميع العالم.

٥ - أنواع البيتزا:

* نابولى.

* صقلية.

* ريفية.

٦ - الأهمية الغذائية للبيتزا:

* هل هى وجبة كاملة أو وجبة خفيفة ؟.

* هل تحتوى على أقسام الطعام الثلاثة (كربوهيدرات، زلاليات، دهون).

* قطعة واحدة من بيتزا الجبن تحتوى على:

* زلاليات (بروتين).

* فيتامينات.

* المواد المعدنية.

٧ - عمل البيتزا:

يحضر العجين.

* يوضع فى الصينية الخاصة بها.

* تضاف الصلصة.

* يكون الحشو حسب الرغبة.

* تخبز البيتزا.

٨ - الإجراءات والنشاطات:

* إلقاء الدرس.

* المناقشة.

* استعراض عملى لعمل العجين.

* تغطية عجينة البيتزا مثل الطبخ.

* نشاط تعليمى تربح الطالبة (عن كل إجابة صحيحة من قبل الطالبات حول عمل العجين/الخميرة أو عن البيتزا قطعة من البيتزا الورقية، ومن تجمع معظم الأقسام تَفُزْ بدرجتين أو أى جائزة تعينها المدرسة (للتحفيز).

٩ - المصادر والمراجع:

بعض المعلومات التى تجمع من قبل الطالبات حول خبز البيتزا، بالإضافة إلى:

أ - مراجع متعددة من كتب الطبخ.

ب - صور وشرائح فيلمية (سلايدات) وفيلم فيديو.

ج - ألعاب خاصة بعمل البيتزا.

د - إعلانات ملصقة لبعض محلات بيع البيتزا.

١٠- التقييم:

* اختبار نظرى.

* اختبار عملى.

الخطة الموضوعية:

لقد أثبتت البحوث العديدة أن وحدات المناهج التى تحتوى على اندماج فى جميع موضوعاتها وأساليبها التعليمية المستعملة، تؤكد على ضرورة مشاركة الطلبة فى عمليات التعلم وحل المشاكل العلمية بشكل فعال. إن التفكير العلمى الجاد والاستقلالية فى اتخاذ الأحكام تؤدى بشكل حتمى إلى أعلى المستويات من المشاركة الفعالة والتفكير العلمى والدراسة العملية الجادة. (أشباشير ١٩٩١، ريتشموند ١٩٩٤، شافيلسون و ريكستير ١٩٩٢م).

إن وحدة الربط بين مفردات المنهج المخطط لها، تدمج بين المحتوى والوسائل التعليمية المستعملة لتوفير التركيز على الموضوعات التى تدرس. وهذه الطريقة تساعد الطلبة على تصور الروابط إلى أبعد مما يحتوى عليه الكتاب المدرسى. إن الهدف الأساسى فى توحيد مفردات المنهج هو تقديم الفرصة للمتعلم لاكتشاف العلاقات وأنماط التعلم والتى غالبًا ما تكون أبعد عمقًا فى توضيح الأمور العملية من الموضوعات والنظم المحددة التى تربط بين الأوجه المتعددة لعالمنا الخاص المحيط بنا بشكل نظامى. مثال على ذلك: إن وحدة الربط بين مفردات المناهج غالبًا ما تمثل موضوعات لها علاقة بعدة موضوعات مختلفة.

أو محتوى هذه الموضوعات فى نفس الوقت، مثل اللغة الإنجليزية والعلوم، والدراسات الاجتماعية والمواد الفنية (كالرسم، والاقتصاد المنزلى).

إن ربط وحدات المنهج تحتاج إلى فاعلية المتعلم مع محتويات المنهج والعمل بجد متخطياً التعليمات الموجودة. والبحث عن مصدر المعلومة بالتعاون مع المتعلمين الآخرين، والبحث عن مصدر المعلومة بالتعاون مع التعليمات الموجودة، والمتعلمين الآخرين. إن استعمال المناقشة التى تدور فى الفصل بين المدرس والمتعلمين، واعتماد مهارة استعمال الوسائل التعليمية المتنوعة من قبل المتعلم، والطريقة الصحيحة فى طرح الأسئلة، وإيجاد الحلول والفرضيات وذلك بمساعدة المدرس لتقييم جميع الفعاليات الصفية وتوجيهها نحو الشكل والطريقة المناسبة.

ولقد وضح كل من روبرت وكيلوف ١٩٩٦م أن المدرس الذى يخطط لدرسه فى درس القراءة للمرحلة المتوسطة لمادة القراءة، بإمكانه أن يخطط لربط عناصر الموضوع بعناصر المواد الأخرى. ومثال ذلك: إعطاء قصة "طارق بن زياد" فى درس القراءة، يحاول الطالب فهمها بعد إكماله قراءة القصة واستيعابها، وأن يربط بين ما حوله من قضايا عديدة، وما عانته جنود طارق بن زياد من الوحدة والعزلة، ومشكلة التأقلم مع المحيط الجديد، والخوف من مواجهة سكان البلد الذى نزلوا فيه إذا وقعوا فى الأسر.

ولأجل ربط هذه القصة مع العوامل العديدة المختلفة المعتمدة على قراءة الموضوع؛ نرى أن المدرس قد خطط للدرس بالطريقة التالية من أجل ربط درس القراءة بالمواد الأخرى ذات العلاقة:

١ - مادة اللغة العربية: يناقش الطالب التغيرات فى متن النص، وطريقة تكوين الفكرة، والأسلوب الذى اتبعه الكاتب فى بلورة النقاط المهمة التى يحتوى عليها النص.

٢ - مادة الجغرافية: يستطيع الطالب رسم خارطة لشمال أفريقيا وبلاد الأندلس والبحر الأبيض المتوسط، والمضيق الذى يفصل بين القارتين وبيان اسمه؟ ورسم الطريق الذى مر به الجيش الإسلامى بقيادة طارق بن زياد.

٣ - مادة العلوم: يقوم الطالب بالبحث عن المزروعات التى تشتهر بها بلاد الأندلس، والأنهار وحالة الجو وكيفية تأثيرها على نفسية الجنود إلى آخره من الموضوعات الأخرى.

٤ – مادة علم الاجتماع: دراسة البنية الاجتماعية للمجتمع الأندلسى قبل الفتح الإسلامى، والديانات الموجودة، وبيان تأثير الفتح على المجتمع الأندلسى ومناقشة التفرقة الاجتماعية بين طبقات المجتمع الأندلسى قبل الفتح وبعده.

٥ – إجراء بحوث: إعطاء الفرصة للطلبة لاختيار موضوع يتعلق بالفتح الإسلامى، وبناء الدولة الإسلامية فى الأندلس، ومعرفة من زار أسبانيا حاليًا، ومن صور المعالم الأثرية الإسلامية التى تُعد ثروة هائلة بما فيها من مشاريع رى ومساجد وقصور وشوارع وحدائق لا تزال قائمة حتى يومنا هذا.

نلاحظ من ذلك، كيف يمكن إيجاد العلاقة بين عدة مواد فى درس واحد. فالمدرس الجاد يستطيع أن ينمي ويطور ويخطط لدرسه بوضع قائمة للموضوعات المترابطة والتى يحسن اختيارها بدقة فى تنفيذ المنهج الخاص به. فعند الإعداد للخطة، على المدرس أن يُعد قائمة بالموضوعات القريبة من موضوعه، وإيجاد المواقع التى يمكن ربطها مع ما يدرس؛ وذلك لخلق جو أكاديمى تعليمى نشط يدفع الطلبة إلى الرغبة فى المشاركة والبحث والاستنتاج وذلك بالنظر إلى عملية التعلم:

١ –أنها عملية مترابطة بشكل متكامل وليست عملية تعليم لمواضيع مختلفة ومنفصلة عن بعضها.

٢ – أنها عملية تشجيع للطلبة على العمل بشكل تعاونى فيما بينهم فى مجموعات صغيرة تركز على القيم الاجتماعية لعملية التعلم.

٣ – أنها تدريب الطلبة على التفكير الحر، وإيجاد الحلول بشكل مستقل.

٤ – أنها مساعدة للطلبة على تنمية رغباتهم وهواياتهم وطرق التعلم الخاصة بهم.

٥ – أنها تساعد الطلبة على إيجاد ما يحتاجون إلى معرفته واكتسابه، وما يرغبون فى تعلمه، وليس تدريسهم مواد المنهاج المقرر عليهم فقط.

إن الأجزاء الأساسية لموضوعات الوحدات، هى البناء المتنوع للطرق التعليمية المتداولة. أعطِ الطلبة فعاليات متنوعة ووسائل ومواد تعليمية والطرق الخاصة لعمل المحتوى

المطلوب؛ لتسهيل عملية الإدراك وخلق رغبة للمزيد من البحث والقراءة للموضوع المعين. وعندما يعمل الطلبة بشكل مستقل فى بعض الأوقات، أو فى مجموعات عند قراءة القصة فى الأوقات الأخرى، أو البحث عن حل لأحد المشاكل، أو لإكمال مشروع كلفوا به من قبل المدرس. فإنهم يكونون بهذه الطريقة قد تعلموا من بعضهم البعض، ويكون دور المدرس هو تسهيل عملية التعلم بمعناها الصحيح.

طرق توحيد المنهاج:

لقد وضع روبرت وكيلوف ١٩٩٦م وستيفنسون وكار ١٩٩٣م أربعة طرق لتوظيف توحيد الموضوعات التى تدَّرس فى الفصل، وتمثل اختلاف درجات الترابط بينهما:

١ - المستوى الأول:

فى هذا المستوى تستطيع أن تستعمل طريقة موضوعية لربط المحتوى والمواد المستعملة فى عدة دروس مختلفة فى نفس اليوم، مثال ذلك: "العوامل الطبيعية المدمرة التى تؤثر على المجتمع بأكمله" يمكن مناقشة هذا الموضوع عندما نتكلم عن حالة الجو فى درس الجغرافية أو فى درس العلوم، ويمكن دراسته فى موضوع علم الاجتماع، ويمكن مناقشة هذا الموضوع مع الطلبة بطرح عدة أسئلة كالآتى:

ما الاحتياطات الضرورية التى يجب أن تتخذ فى المجتمعات التى تتعرض دومًا للكوارث الطبيعية؟

يجب على المدرس فى هذا الموقف أن يشجع الطلبة على طرح المقترحات والآراء، وإضافة المعلومات الجديدة التى يقرؤونها فى الصحف ويرونها فى البرامج التلفازية التى تتعلق بهذا الموضوع، والكوارث التى نراها فى نشرات الأخبار التلفازية. إن فتح باب الحوار وطرح الآراء، يشجع الطلبة على البحث لإيجاد أجوبة فى كيفية تفادى المآسى التى تنتج عن هذه الكوارث الطبيعية.

المستوى الثانى:

على المدرس قبل البدء فى تنفيذ هذا المستوى، مناقشة زملائه من أجل التوصل إلى طريقة يستطيع من خلالها ربط موضوعه بموضوعاتهم التدريسية، والتأكد من استعدادهم للمشاركة فى هذا الأسلوب وتنفيذه داخل الفصل، فمدرس التاريخ يستطيع التوصل إلى اتفاق مع مدرس اللغات ومدرس الجغرافية والعلوم لإيجاد روابط مشتركة بين هذه المواد من أجل خلق طريقة تعليمية منهجية مشتركة ومنظمة بشكل أفضل.

وقبل البدء فى تطبيق هذا المستوى، فعلى المدرس أن يناقش زملاءه المدرسين للتوصل إلى موضوع مشترك، واستعداد كل مدرس للمشاركة فى هذه الطريقة. بعدها يبدأ فى تطبيقها فى تدريسه داخل الفصل. نرى من خلال العمل بهذا المنهاج، أن الطلبة فى جميع الفصول قد تعلموا بشكل مشترك ومنظم ومنهجى.

أما فى المراحل الابتدائية الأولية فيستطيع مدرس الفصل الواحد أن يطبق هذه الطريقة فى دروس العلوم والرياضيات والقراءة من خلال ربطها بموضوع مشترك. إن استعراض الموضوعات التى تم تدريسها والطريقة المستعملة فى عرض الموضوعات فى الفصل، تعطى المجال للطالب والمدرس معًا لمناقشة العلاقة بين هذه الدروس، وتشجيع الطلبة على إضافة مقترحات جديدة وأسئلة لها علاقة تامة بالموضوع.

المستوى الثالث:

فى هذا المستوى، يعمل الطلبة والمدرس معًا لوضع الخطوط العامة لحل المشكلات التعليمية فى الوحدة المراد تدريسها. ففى هذه الحالة على المدرس أن يوجه طلبته لإيجاد حلول لمشكلة أخلاقية (التميز بين الكذب والصدق/الحق والباطل)، أو مشكلات يستعصى إيجاد حلول لها بقدر ما يتعلق الأمر بجزئية صغيرة أو عدد صغير من العوامل المرتبطة بموضوع الدرس. وعلى الطالب فى هذه الحالة، أن يواجه هذا التحدى فى إيجاد حل لبعض المشكلات الشائكة مثلاً "كيف يجب علينا معرفة إذا كان المريض قد مات موتًا تامًا أو توقف دماغه عن العمل؟!! ففى مثل هذه المشكلة يحتاج الطالب إلى معرفة آخر ما توصل إليه الطب، ورأى الدين. وهناك مثال آخر" كيف يمكننا حماية البيئة البشرية من خطورة التلوث البيئى؟!! ففى هذه الحالة يمكن للطلبة الاستعانة بمعلومات درس العلوم، والفيزياء،

ومادة الكيمياء، بالإضافة إلى الدراسات الاجتماعية، مع قوانين الدولة التى تتعلق بحماية البيئة إن وجدت.

المستوى الرابع:

فى هذا المستوى، يكون الطلبة قد تدربوا على الاعتماد على أنفسهم فى التفكير والبحث، لإيجاد الحلول لهذه القضايا الحيوية. وما على المدرس إلاّ أن يلعب دور الموجِّه، والدال على البحث فى الطرق المتعددة المختلفة عن الجواب الصحيح.

التصور العام للخطة الدرسية:

لقد أكد المهتمون بشئون الخطة الدرسية على أهمية استعمال الخطة العرضية التى تؤكد على وحدة المعارف الموجودة فى المحتوى التعليمى، وتداخل بعضها البعض، وسهولة التخطيط لها واستعمالها.

إن الحرية المتاحة فى هذا المخطط تجعل منها سهلة القراءة مترابطة الأبواب، وتبين الفروق والتشابه الموجودة بين الخطوة الأولى والخطوات التى تليها. ويجب اتباع خطوات معينة عند البدء فى التخطيط لهذا النموذج وهى كالآتى:

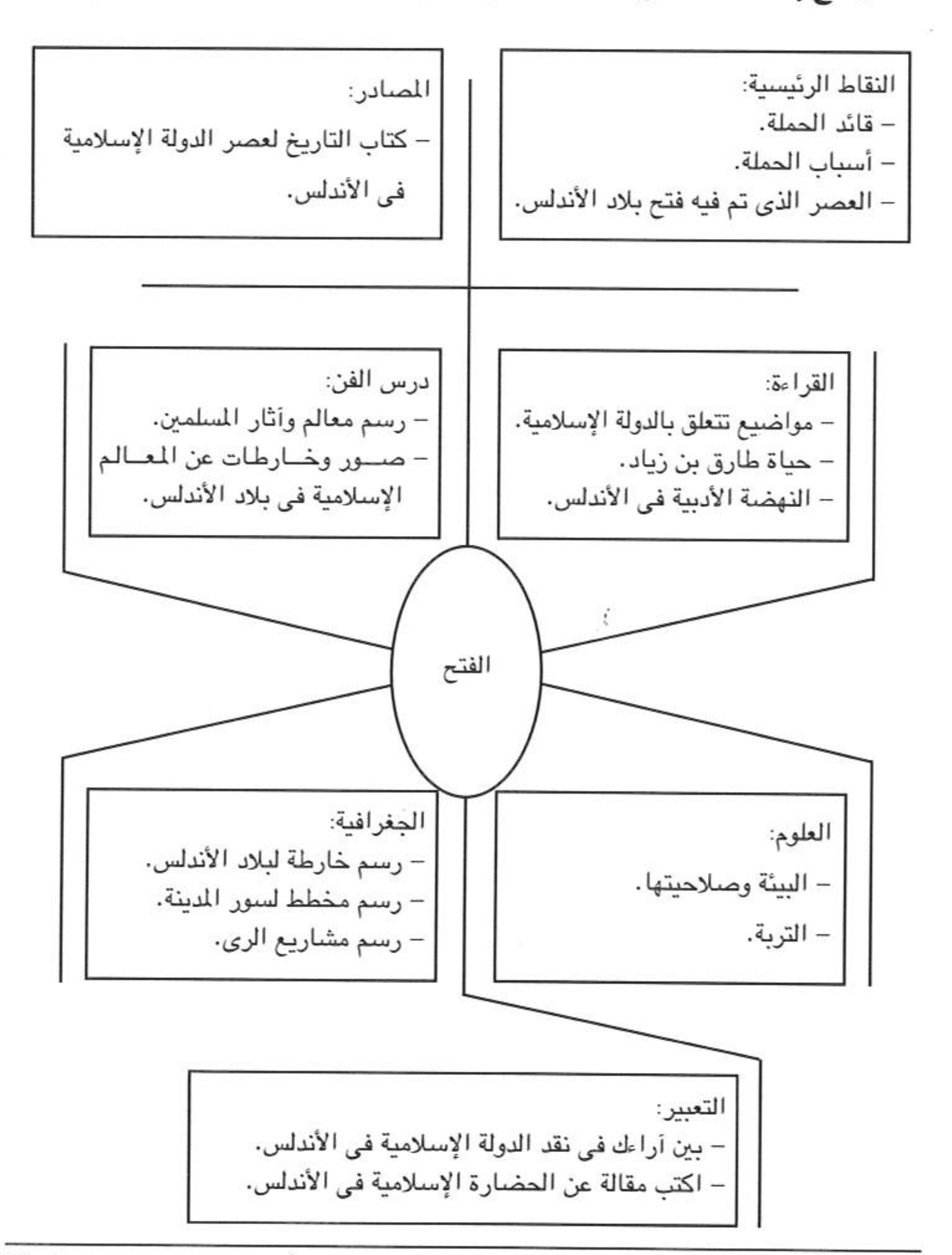
١ – تحديد أهم نقطة أو موضوع.

٢ – وضع هذه النقطة أو الموضوع فى وسط المخطط.

٣ – رسم أسهم خارجة من هذه النقطة الرئيسية إلى المواضيع الأخرى لتوضيح العلاقة الموجودة بينهم، وبين القضايا الثانوية، والموضوعات، و المحتوى. والتى تعتبر المحاور التى يدور حولها الدرس.

٤ – ضع رمزًا على كل سهم يشير إلى المفاهيم الرئيسية لتوضيح العلاقة التى أوجدتها بينهم. (مخطط ٨:٤) يوضح كيفية وضع هذا النظام.

مخطط رقم (٤:٨) شبكة الموضوعات المتداخلة فى تدريس مادة التاريخ (فتح بلاد الأندلس) للصف الأول المتوسط، الدراسات الاجتماعية



كتابة الخطة الدرسية:

أ - أقسام الخطة:

إن وضع المخطط العام لشكل الخطة بالوحدات المنهجية المترابطة له علاقة بالمخطط للوحدة المنهجية الانفرادية، ويجب أن تكون أقسام الخطة كالآتي:

١ - الهدف العام للخطة.

٢ - الأهداف السلوكية.

٣ - المحتوى.

٤ - الإجراءات والأنشطة.

٥ - الوسائل التعليمية.

٦ - التقييم.

ب - كتابة الخطة:

لقد وضحنا فيما سبق أهمية التركيز على اختيار أعلى المستويات للنتائج التعليمية المتوقع الحصول عليها من خلال الدرس الواحد، من أجل رفع مستوى فهم الطلبة للمحتوى التعليمى، وتوسيع آفاق مداركهم، فإذا تمَّ التخطيط للدرس من دون أن تضع فى الاعتبار أعلى مستوى من الإدراك عند الطلبة، فسيكون اهتمام الطلبة بالدرس الواحد فقط دون إدراك العلاقة بين الدروس جميعها، وستبدو هذه العلاقة لهم غير مهمة ويتركز اهتمامهم على اتجاه واحد فقط (اكتساب المعلومة)، وبعدها ينتقلون بشكل مفاجئ إلى اتجاه آخر (حل المشاكل)، من غير دليل على انتقالهم. وتكون نتيجة هذه الطريقة المنعزلة فى استخلاص النتائج التعليمية هى الضياع، والقلق والارتياب من العملية التعليمية بأكملها. بغض النظر عن كل الجهود المبذولة فى تحضير الدرس، ومدى فعالية الحصول على النتائج التعليمية المنفصلة عن بعضها البعض؛ وذلك لأن النتيجة المطلوبة للمستوى العالى من السلوكيات المعقدة، نادراً ما يمكن تحقيقها فى الوقت المحدد للدرس الواحد، بل يجب أن

تكون مترابطة مع الدروس الأخرى ذات العلاقة. وقبل البدء فى كتابة الخطة الفعلية، هناك اعتباران أوليان ضروريان لجعل الخطة سهلة التطبيق، هما:

١ - تحديد أين ستبدأ.

٢ - توفير عدد كبير من الاحتمالات.

وسوف نناقش هذين الاعتبارين فى الأقسام القادمة.

١ - تحديد أين ستبدأ:

إن ما يحير المدرس الجديد هو تقرير مستوى السلوكيات التى يبدأ بها كل درس، هل يبدأ دائمًا بتدريس الوقائع (غرس المعلومة)، أو يمكن أن يبدأ الفعاليات من مستوى التطبيق، وربما من مستوى التركيب أو التقييم؟ فكل الاحتمالات ممكنة، ولكن لكل مستوى فرضياته المختلفة حول السلوكيات المتميزة للطلبة والعلاقة الموجودة بين الدروس.

نبدأ الدرس أو جزء من الدرس عند مستوى التذكر (أن: يعدد، يتذكر، يسرد). وعندما يكون الموضوع الذى سيتم تدريسه هو موضوع مكمل لموضوع سابق، فطريقة البدء فى التدريس لحالة كهذه، يجب أن تبدأ بتذكر المعلومات السابقة والتى ستبنى عليها المعلومات الجديدة. وبعدها ينتقل إلى مستوى الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب وحتى التقييم. أما إذا كان الموضوع جديداً ليس له علاقة بالمواد السابقة، فكثيراً ما تكون البداية من مستوى الفهم. وعندما تكون هناك مهمات وثيقة الصلة بالموضوع فيتطلب معالجتها من مستوى الفهم، حينها يمكن أن تستعمل الأفعال السلوكية العالية المستوى التى تستعمل للبدء فى الدرس، وتعتمد كلياً على الناتج السلوكى للدروس التى تم تدريسها مسبقًا.

وكما رأينا، يجب أن تحاول الخطة الدرسية تدريس سلسلة من السلوكيات تؤدى إلى مستوى عالٍ من السلوكيات المعقدة. وبعض الدروس تبدأ بمستوى التطبيق، وتنتهى فى أعلى مستوى من السلوكيات المطلوب اكتسابها. أدناه مخطط موضح لدرس الجغرافية:

المــادة: الجغرافية.

الدرس: الجغرافية المحلية للأردن.

٢ – الأهداف السلوكية:

– أن يتذكر الطالب الموقع الجغرافى للقبائل البدوية التى تعيش فى المملكة الأردنية الهاشمية (مستوى التذكر).

– أن يشرح الطالب معالم الحياة الاجتماعية للقبائل البدوية (مستوى الفهم).

– أن يبين الطالب أهم المواقع للقبائل البدوية على الخارطة (مستوى التطبيق).

– أن يميز الطالب بين أوجه التشابه والاختلاف بين حياة البدو والحضر (مستوى التحليل).

ففى هذا الدرس، يجب على المدرس أن ينتقل بشكل سريع بعد أن يفى بمتطلبات كل جزئية من جزئيات الدرس فى مدة لا تستغرق أكثر من الوقت المخصص للدرس، بعد أن يجعل جميع الأهداف السلوكية متسلسلة ومترابطة مع بعضها البعض بحيث يكون الانتقال سهلاً، بعد أن يتأكد أنه قد أوفى جميع متطلبات هذا الانتقال من تحليل وشرح بالاستعانة بالوسائل التعليمية الضرورية، ويكون الطالب قد حقق ما أراده من الدرس.

أجزاء الخطة الدرسية:

بعد أن يقرر المدرس من أى نقطة سيبدأ الدرس، وكيف سيوفر المواد المطلوبة لتنويع طرق التعلم فى الفصل من أجل مراعاة الفروق الفردية عند الطلبة؛ وقتها سيكون مستعداً لوضع خطة للدرس، وتحديد المعلومات المهمة التى يتكون منها المحتوى؛ كى يتناولها بالشرح والتحليل، والتى تعتبر من صميم مسئوليته، شرط ألا ينسى التمييز بين التعليم والتعلم.

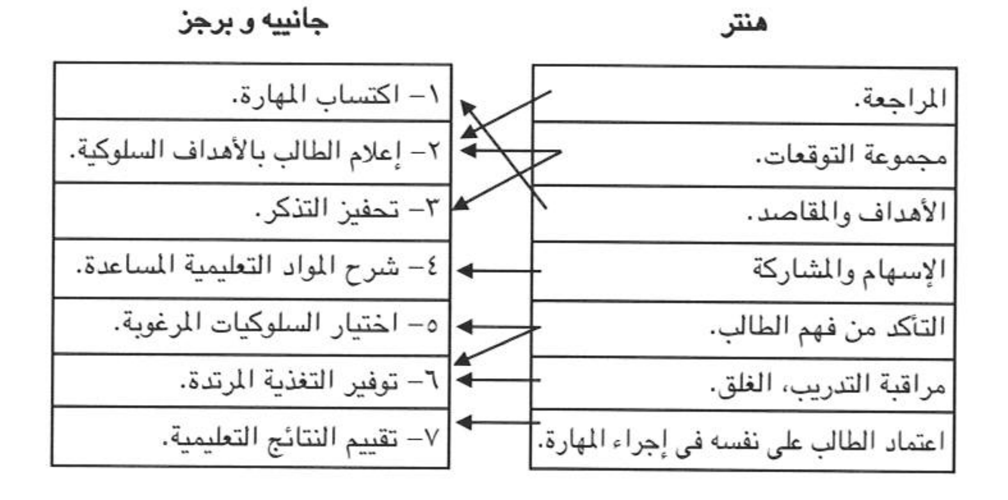
فالتعلم هو عبارة عن مجموعة من الفعاليات تحدث داخل رأس الطالب، أما التعليم فهو مجموعة من الفعاليات التعليمية التى يوفرها المدرس للتأثير على ما يدور فى رأس الطالب.

إن سلسلة الخطوات التى يجب اتباعها فى كتابة الخطة الدرسية والفعاليات التعليمية المخطط لها، يفترض أن تكون ذات تأثير على مجرى عملية التعليم، وتبعث روح الاندماج والمشاركة عند الطالب بشكل فعَّال. ويمكن تحقيق العلاقة القوية بين عمليتى التعليم

والتعلم باتباع الفعاليات التعليمية السبعة التى اقترحها جانييه وبرجز ١٩٧٩م، وهذه الخطوات تحتوى على معظم الأقسام التى لها علاقة بالنموذج الخاص بتحضير الدرس.

ولقد اقترح هنتر ١٩٨٢م سلسلة من الخطوات وأسماها "إتقان برنامج التعلم" والذى له علاقة بما اقترحه جانييه وبرجز انظر إلى المخطط رقم ٤:٩).

مخطط رقم (٤:٩) جانييه وبرجز وهنتر



ورغم أن جميع الأحداث فى كلا النموذجين غير ملائمة لكل الدروس، إلاّ أنهما يوفران القاعدة الأساسية أو قائمة الخيارات، التى نستطيع أن نستعمل بعضها أو نحورها بما يتلاءم وما يراد من خطة الدرس التى نعدها، ولنستعرض بعضاً منها:

١ - اكتساب مهارة الانتباه:

سيكون سبباً لضياع للعمل الذى خُطط له والوقت الذى قُضى والجهد الذى بُذل؛ عجز المدرس عن الحصول على انتباه الطلبة خلال الدرس. علماً بأن كل خطة درسية تبدأ بسلسلة من الفعاليات والأنشطة التى تجذب انتباه الطلبة، وتثير لديهم حب الاستطلاع.

ويحتاج المدرس فى بعض الدروس إلى العمل على رفع درجة الانتباه وتحفيز الطلبة إلى المشاركة النظرية والعملية الفعالة لديهم. وهذه تعتمد على كيفية التمهيد لبدء العملية التعليمية، وخصوصًا عند الحصص الأخيرة فى جدول الدروس (الحصة الخامسة والسادسة)، حيث يكون معظم الطلبة قد فقدوا ذلك الحماس والمشاركة التى حصلت فى الساعات الأولى من اليوم المدرسى؛ فيحتاج المدرس فى هذه الحالة إلى استعمال الوسائل المثيرة للانتباه والمشاركة؛ وذلك بطرح الأسئلة المثيرة للانتباه والفضول، والتى تتعلق بما يدور حوله من أحداث لها علاقة بمحتوى الدرس. وهذه الأسئلة تسمى (التمهيد)، مهمتها إثارة التزامات الطالب وتشجيعه أو حتى إثارته؛ لأجل الحصول على التجاوب والتفاعل مع المحتوى والأسئلة التى تلى. وهذه نماذج من الأسئلة التى تدفع الطالب إلى المساهمة:

- لماذا يعتبر بعض العلماء أن الوصول إلى القمر والأجرام السماوية الأخرى يجعل المسافرين أكثر شبابًا؟ (الفيزياء).
- لماذا يعتبر (كان) فعلاً ماضيًا ناسخًا، والفعل (درس) فعلاً ماضيًا تامًا؟ (قواعد اللغة العربية).
- لماذا يعتبر الريال أقل من درهم الإمارات العربية المتحدة ؟ (اقتصاد).
- لماذا كان المسافر العربى لا يحتاج إلى جواز سفر قبل (١٠٠) سنة؟ (جغرافية).

وهذا نوع آخر من الأسئلة المحفزة التى تحتاج إلى نقاش:

- لماذا سقطت الدولة الإسلامية فى الأندلس رغم حضارتها القوية؟ (تاريخ).
- لماذا تعيش بعض الحيوانات أكثر من الإنسان؟ (الأحياء).
- لماذا نقول إن التاريخ يعيد نفسه رغم تقدم السنين وتطور الحضارة الإنسانية؟.

مثال آخر يثير انتباه الطلبة ويولد لديهم الحيرة:

- فى عمليات الضرب للأرقام السالبة تعطى دائمًا نتائج إيجابية مع الاستمرار فى شرح وتوضيح القواعد الرياضية التى توضح هذا التناقض.
- الرسوم البيانية، الصور والملصقات، والأفلام هى وسائل بصرية أخرى لجذب انتباه الطلبة وتنمية روح المشاركة لديهم.

٢ – إخبار الطلبة بالأهداف:

إن جذب انتباه الطالبة لا يعتبر المحور الوحيد الذى سيؤدى إلى نجاح العملية التعليمية وتحقيق جميع الأهداف. لكن المدرس بحاجة إلى إخبار الطلبة بما يتوقع الوصول إليه فى نهاية الدرس من عملية التعليم والتعلم، ويمكن تحقيق ذلك بإخبارهم فى بداية الحصة كيف سيتم اختبارهم للتأكد من تعلمهم. وهذه التوقعات يمكن ترجمتها كما يلى:

– تذكر التعاريف الأربعة لكلمة " الطاقة " كما سترد فى الدرس (العلوم).

– يمكن التعبير عن واقع الأدب العربى فى العصر العباسى كتابة (الأدب).

– تحديد نوع الجرثومة تحت المجهر (العلوم).

– الإفصاح عن رأيك الخاص شفهياً حول أضرار المخدرات (علم الاجتماع).

استعمال هذه الجمل يبين بوضوح للمتعلم (الطالب) ما هو المطلوب منه، والتخطيط لطريقة الدراسة والتفاعل خلال الدرس. فإذا تم تعرًّف الطالب على هو متوقع منه كما هو فى الجملة الأولى، فإنه سوف يركز خلال درس العلوم على البحث، والمراجعة، والرجوع إلى التعاريف المتعلقة بالجزئية الخاصة عن الطاقة. والطريقة التى تؤدى إلى نجاح هذه الخطوة، هو اختيار الأفعال السلوكية التى تتناسب مع قدرات الطلبة ودرجة استيعابهم فى الفصل.

إن طريقة تدوين ما هو متوقع تحقيقه مع الطلبة خلال الدرس على السبورة، ووضع علامة لكل نقطة ثمَّ الاستفادة منها بنجاح كل يوم؛ سيعطى الفرصة للطالب فى اختيار المنهاج المناسب للتعلم حسب قدراته. وهذا لا يعنى إهمال الفرص الأخرى للتعلم، لكنها تعطى الطالب الفرصة فى التعرًّف من خلال العمل اليومى على أنسب الطرق التى تؤدى إلى التعلم الصحيح له.

٣ – التشجيع على تذكر المعلومات السابقة:

هناك خطوة مهمة شائقة قبل البدء بتحليل محتوى الدرس الجديد، هى مراجعة ما تمت دراسته، وذلك لوجود علاقات بين الدروس جميعها، وما يطرح اليوم من معلومات، فإنها بنيت على معلومات سبقتها؛ مما يشجع الطالب على ربط المعلومات والوصول إلى أعلى مستوى من التعلم.

إن استعمال الميكروسكوب لتحديد نوع الجرثومة فى الماء العكر قد سبقتها معلومات أخرى حول مهارة استعمال الميكروسكوب وأنواع الجراثيم، كل حسب فصيلتها. وهذه دلائل واضحة على معلومات سابقة تم تدريسها ومهدت السبل للمعلومات الجديدة.

إن مساعدة الطلبة على استرجاع المعلومات السابقة تحتاج إلى مهارة التلخيص المكثف المفهوم. إنه ليس من الواقع تلخيص معلومات درس كاملة فى دقائق معدودة، ولكن العملية تحتاج إلى طريقة فنية يُختار فيها المعلومات التى لها علاقة بالدرس الجديد دون استعراض جميع المحتوى الذى تمَّ تدريسه. ويمكن اللجوء إلى طرح الأسئلة التى ستفيد الطلبة فى استرجاع جميع المعلومات المهمة التى تم تحليلها فى الدرس السابق.

٤ - تقديم الوسائل المحفزة إلى التعلم:

تعتبر من أهم الطرق التى تحفز الطالب إلى العمل والمشاركة، ونحتاج هنا فى توضيحها إلى قليل من التفصيل.

إن نجاح الوسائل المحفزة يتعلق بمدى مصداقيتها، واختيارها، وتنويعها بقدر ما يتعلق بالدرس المراد تقديمه، لنرى ما هو المقصود بها.

أ - مصداقيتها:

لأجل أن يتم تحقيق هدف سلوكى صادق، يجب أن يقدم الدرس إلى المتعلم بشكل يستفيد منه المتعلم عند أداء الاختبار والحصول على درجات عليه أو الحصول على عمل مستقبلاً.

فإذا كان الغرض من تعليم الطالب هو استعمال الميكروسكوب لتحديد جرثومة حيوانية، فإن على المدرس أن يشرح أجزاء الميكروسكوب وأسماءها وكيفية استعمالها مسبقًا. كذلك ما يحصل فى درس الرياضيات لأجل معرفة السلم الحسابى، يكون المدرس قد أعطى الأرقام العشرية والصحيحة بجميع أشكالها، لاستعمالها من أجل الحصول على درجة النجاح. يمكن تحقيق مصداقية العملية التعليمية فى الحياة العامة، عند تدريس محتوى المنهاج وملء الثغرات التى تتطلب ربط المعلومة بالواقع العملى للطالب كى تسهل عليه فهم المعلومات. وهذا يؤدى إلى سهولة تحقيق الأهداف التى وضعها المدرس لتحقيقها فى نهاية الحصة أو الوحدة:

- تدريب الطلبة على استعمال علامات الترقيم (. ، : ؟)، وذلك باستعمال نماذج من الصحف والمجلات، والكتب، والكتب المدرسية (اللغة العربية/الإنجليزية).

- بيان كيفية تطبيق قوانين الكهرباء على البرق خلال العاصفة الرعدية، كذلك على الدائرة الكهربائية فى المختبر (العلوم).

- نسبة النظم الاجتماعية التى وجدت بين البشر إلى تلك النظم التى وجدت عند الحيوانات (علم الاجتماع).

- المقارنة بين وحدة مركز الإنتاج فى الحاسب الآلى ووحدة الإنتاج الإدارى عند العقل البشرى (علم الحاسب الآلى).

- بيان العوامل التى أدت لنشوب الحرب والنزاعات التى حدثت قبل مئات السنين (مادة التاريخ).

ففى كل هذه الأمثلة، نرى أن الدرس قد صمم لتغيير بعض المعلومات التى لا علاقة لها بالأهداف الموضوعة وذلك بإضافة الأفكار الرئيسية للدرس بوجهة نظر جديدة تتناسب ورغبة الطالب. نتيجة لذلك، نرى الطالب غالباً:

١ - يركز على النقاط الجوهرية لموضوع الدرس وليس على المشاكل الثانوية.

٢ - يحاول إيجاد الأخطاء ووضع بدائل لها باستعمال مهارة حل المشاكل.

٣ - يكتسب مهارة المقارنة بين النظريات العلمية والاجتماعية.

٤ - يفهم ما يؤدى إلى المعلومات لأجل الوصول إلى تحقيق الأهداف.

ب - الانتباه المعلومات:

الإطار الثانى فى مرحلة إعداد الدرس، هو التركيز على أهمية محتوى المادة. وهذه الأهمية تختلف حسب مكان وجودها سواء كانت فى الوحدة التعليمية، أو فى الفيلم التعليمى، أو فى المحاضرة نفسها وحتى على السبورة. وتختلف كذلك أهميتها حسب مدى فعاليتها فى تحقيق الهدف.

ونتيجة لذلك، فإن تدريب الطلبة على تسليط الضوء على النقاط الرئيسية فى المحتوى فى بداية الدرس، سوف يساعدهم على الانتباه إلى المعلومة ودراستها، على سبيل المثال: تركيز انتباه الطلبة على "ستة مفاهيم فى أسفل الصفحة رقم (٥٠) أو "الجدول والأرقام الموجودة فى نهاية الفصل الثالث". ويمكن أن تساعد الطلبة على اعتبار درس اليوم فى سياق المنهاج ويكون بمنزلة قاعدة أساسية لما سيتم تعلمه مستقبلاً. وعلى المدرس أيضًا، أن يطلب من طلبته خلال الدرس وضع خطوط واضحة تحت الأفكار المهمة التى تؤكد حوادث معينة، ويجب إخبار الطالب أن ينتبه لأى شئ يراه عند رؤيته للفيلم، أو ضع خطوط تحت العبارات الموجودة على السبورة والمهمة منها فقط، إما بوضع دائرة حولها أو وضع خط بلون مغاير. بهذه الطرق أو بطرق أخرى يتمُّ فيها تدريب الطلبة على اختيار الأقسام المهمة للدرس.

ج – التنويع:

يعتبر التنويع فى اختيار طرق عرض الدرس من أهم أسباب نجاح المدرس فى الفصل (الوسائل البصرية، فن المناقشة) والفعاليات التعليمية (نظام المجموعة، الأسئلة والأجوبة، نظام المجموعات الصغيرة للمناقشة)، ويساعد على تحفيز التفكير عند الطالب ويزيد من اهتمامه وانتباهه. إن الانتقال من الوسائل التعليمية البصرية إلى المناقشة وطرح الأسئلة أو دمج الاثنين معًا وتقسيم الدرس إلى عدة فعاليات وأنشطة يعطيه عنصرى التشويق والمتعة، وتسهل عملية التعلم والمشاركة الفعّالة عند الطلبة.

إن التخطيط للتغيير فى الفعاليات التعليمية المحفزة يؤدى إلى تقديم الدرس بأنماط متنوعة، مما يؤدى إلى إعطاء المتعلمين الفرصة لفهم المادة التعليمية بطرق عديدة، كل حسب طريقته الخاصة. وهذا التغيير يعطى أيضًا الفرصة للتعرف على المواد التى تمت دراستها مسبقًا وبنفس الطريقة.

بغض النظر عن مدى أهمية التنويع فى طرق التعليم، والتى تجعل الطالب متهيئًا ومندمجًا فى البحث عن أجوبة للمشاكل العلمية؛ فإنها توفر الفرصة لغرس المعلومة عن طريق الدراسة الواعية.

٥ - اختيار السلوكيات المرغوبة:

بعد الإعداد لتقديم الوسائل التعليمية المحفزة، يكون المدرس جاهزاً لتقديم الفرص للطلبة لمعرفة مدى استعدادهم لتقديم المستوى المطلوب من التعلم.

إن التعلم لا يتم فى الأجواء السلبية، كفقدان الفعاليات والمحفزات التى تستخدم فى تحفيز الطالب للتعلم، ورفع المستوى إلى درجات عليا من النجاح. إن مشاركة الطالب الفعالة فى عملية التعلم بنسبة معقولة هو الهدف لكل درس؛ لأنه بغير هذه المشاركة والتفاعلات فلن يتم أى تعلم. ويمكن الحصول على هذه المشاركة بطرق متعددة، وربما تحدث بشكل تلقائى وذلك بجذب انتباه الطلبة داخل الدرس، وإخبارهم عن الهدف أو الأهداف المراد تحقيقها خلال عملية التعلم، وتحفيز عملية التذكر كشرط أساسى وتقديم الوسائل التعليمية المحفزة. فعندما تقدم المعلومات فعلى المدرس أن يقوم بعملية تحفيز الطلبة للتعلم عن طريق المشاركة الفعالة، وإرشادهم إلى الطرق الصحيحة للتعلم الفعال؛ لأجل تحقيق الهدف السلوكى المطلوب.

إن اختيار السلوكيات المناسبة يهدف إلى اندماج الطالب فى عملية التعلم، فيجب أن يوضع كل طالب فى المكان الذى يسمح له فيه البحث والتنقيب عن الحقيقة، من خلال شرح وتلخيص المعلومات، وتطبيق النظريات وحل المشاكل التى تتعلق بمحتوى المادة التعليمية. وليس المهم أن يظهر تأثير العملية التعليمية على سلوك الطالب فى هذه المرحلة، ما دامت الفعاليات التعليمية تزود الطالب بالمحفزات التى تحاول إكسابه السلوكيات المطلوبة. والطريقة الوحيدة للوصول إلى ما يبتغيه المدرس هى تعويد الطلبة على الاستعمال الصحيح للكتاب المدرسى وتوزيع الملازم المساعدة، مع دفاتر التمارين والأسئلة، والتدريبات الشفوية والأسئلة التى تساعد الطالب فى حلها على تطبيق الشىء الذى تعلمه من طرق المناقشة والبحث. ويمكن تطبيق هذه الفعاليات خلال الدرس وفى نهاية كل مرحلة من مراحل تطبيق المنهاج المقرر للدرس نفسه. وبالأحرى، يجب تقديم هذه الفعاليات عند بداية دراسة كل معلومة جديدة.

إن اختيار الفعاليات يمكن أن يكون بسيطاً، وذلك بتقديم سؤال فى أى لحظة من لحظات عملية التعلم، شرط ألا تستعمل كوسيلة لاختبار الطالب، ووضع درجة التقييم، بل دفعه للمشاركة براحة متناهية غير مشوبة بالقلق والخوف من الاتصال.

ولقد اقترح روزنشاين وستيفنس ١٩٨٦م طرقًا إضافية لاختيار السلوكيات المرغوبة منها:

- تهيئة مجموعة كبيرة من الأسئلة الشفهية مسبقًا.
- توجيه الأسئلة القصيرة (الخاطفة) للنقاط المهمة، والنقاط الثانوية، وحول الموضوعات التى تمَّ تدريسها.
- تكليف الطلبة بتلخيص المعلومات بأسلوبهم الخاص.
- جعل الطلبة يجيبون عن الأسئلة فى أوراق خاصة أو على السبورة خلال تدقيق إجاباتهم.
- العمل بشكل جماعى، وذلك بتكليف الطلبة بتدقيق أجوبة بعضهم البعض الآخر (وهذا يستعمل غالبًا فى الصفوف المتقدمة).
- يفضل كتابة ملخص المحتوى فى نهاية الحصة على شكل نقاط على السبورة من قبل الطلبة وخاصة الصفوف المتقدمة، ومناقشتها إذا سمح الوقت.

٦ - توفير التغذية المرتدة:

إن الهدف من اختيار السلوكيات المرغوبة هو تشجيع الطلبة على التعلم بأعلى درجاته، مما يؤدى إلى بناء قاعدة متينة للتجاوب. إنَّ التأكد من تحقيق السلوكيات هو فردى الاكتساب سواء، تذكر المعلومة، وتلخيصها، أو إعادة بنائها، وتطبيقها، أو إيجاد حلول للمشاكل الحيوية. لكن توفير التغذية الأساسية التى تأتى مباشرة بعد كل العمليات التعليمية التى تحدث داخل الدرس تكون عادة موجهة لجميع الطلبة. مثال ذلك، تستطيع أنت كمعلم أن تذكر أمام الصف بأكمله الأجوبة الصحيحة لكل طالب مشارك وتعقد المقارنة بين هذه الإجابات، ويستحسن الالتزام بالأسئلة الخاطئة والتعامل معها بشكل تربوى لتشجيع الطلبة على البحث عن الحل الصحيح، وذلك باستعمال العبارات التالية (إنها محاولة لا بأس بها)، أو (إنه ليس الجواب الصحيح لكننى أعتقد أنك لو حاولت أكثر فإنك ستجد الجواب الصحيح). وبهذه الطريقة يستطيع المدرس أن يحصل على تجاوب إيجابى من الطلبة دون عقاب الطالب المخطئ.

وهناك طرق متعددة للتأكد من الأجوبة الصحيحة، ومنها العودة إلى الكتاب، أو إلى الملزمة التى تم توزيعها والتى تحتوى على الأسئلة والأجوبة الصحيحة. ويمكن استعمال الشريحة الشفافة لعرضها عليهم.

إن المرور بين الطلبة حين الإجابة التحريرية ومناقشة الإجابة المكتوبة مع الطالب تعطيه المجال لإعادة النظر فى الإجابة الخاطئة.

٧ – عملية التقييم:

يستطيع المدرس أن يقدم الفعاليات المتعددة والتغذية المرتدة الأساسية فى معظم دروسه. بالإضافة إلى ذلك، هناك طرق أخرى بإمكانه أن يشارك طلبته فى عملية التعلم، وتنظيم الارتباط، وخلق ناتج، وهذه تشمل الاتصال، الواجب المنزلى الذى يُجمع فى اليوم الثانى، أو التقارير المطولة التى يجب أن تسلم إلى المدرس بعد أسبوع أو أكثر.

إن الامتحانات والتقارير والأعمال الفصلية وجميع الفعاليات التى تم عملها فى أكثر من درس، تكون ذات فائدة كبرى لتقييم نتائج السلوك الذى تم تدريب الطالب على اكتسابه، وعلى المدرس أن يحدد نوعية الاتصال لتقييم النتائج النهائية للعملية التعليمية والتى تشمل:

- الاختبارات اليومية والشهرية.
- الواجب المنزلى.
- الواجب الصفى (العمل الجماعى).
- المشاركة الصفية.
- أعمال المختبر.
- القراءات الصفية.
- التقارير والبحوث.
- المساهمات فى الصحيفة المدرسية والمكتبة.

أمثلة على الخطط الدرسية:

أ - المادة: الرياضيات.

- عنوان الدرس: النسبة والتناسب.

- اكتساب مهارة الانتباه: عرض الوسائل التالية:

  - قنينة مشروب غازى.
  - حزمة سباجيتى وزن (١) كيلوغرام.
  - علبة طعام من حبوب للإفطار.

- إخبار الطالب عن الأهداف:

يتوقع من الطالب أن يحدد النسبة، والكمية، والنسبة المئوية من الجداول الموجودة على الوسائل المعروضة أمامه.

- تشجيع الطلبة على التذكر كشرط أساسى للتعلم (التعلم المشروط):

تعريف النسبة، والكمية، والنسبة المئوية كما وردت فى الكتاب المدرسى.

- تقديم الوسائل التعليمية المساعدة:

كتابة المعلومات من غطاء قنينة المشروبات الغازية على الشريحة الشفافة، وتوجيه سؤال إلى الطلبة لتحديد النسبة المئوية للصودا فى المشروب.

- توضيح السلوك المطلوب:

كتابة قائمة بمحتويات العلبة الخاصة بطعام من حبوب الإفطار على السبورة: اسأل الطلبة لتحديد:

- النسبة المئوية المخصصة يومياً للبروتين.
- الكمية المخصصة يومياً للبروتين.
- نسبة البروتين إلى الكربوهيدرات.

- توفير التغذية المرتدة:

استعمال المعلومات المعروفة على السبورة، ضع إشارة تحت كل جواب صحيح (أ، ب) وبين كيفية إيجاد الكسر العشرى والمقام من العدد لرقم (أ) من المكونات على غلاف العلبة.

- عملية التقييم:

يجب توفير (٥) مسائل تتطلب الجواب عنها تشمل: النسبة (مسألتان)، الكمية (مسألتان)، والنسبة المئوية (مسألة واحدة فقط) وذلك بالاستعانة بمعلومات من منتجات أخرى.

ب - عنوان الوحدة: مفهوم ومهارة الكتابة.

- عنوان الدرس: الوصف، الرواية، والصيغ المتعددة للكتابة.

- اكتساب الانتباه: قراءة مقاطع من وصف قصير روائى، ومقاطع أخرى للصيغ المتعددة للكتاب.

- إعلام الطالب عن الأهداف:

أن يميز الطالب بين الوصف، والفن الروائى، ومقاطع أخرى لفنون الكتابة من مجموعة من النماذج الموجودة فى الإعلام الشعبى.

- تشجيع الطلبة على التذكر كشرط أساسى للتعلم (التعلم المشروط):

أن يذكر الطالب معانى الكلمات التالية: الوصف، الرواية.

- تقديم الوسائل التعليمية المساعدة:

أن يستعمل الطالب نماذج من الصحف تمثل كيفية استعمال الوصف، الرواية، النثر فى كتابة القصة.

- توضيح السلوك المطلوب:

باستعمال النماذج المأخوذة من الصف، يكون الطالب قادراً على كتابة قطع يمثل فيها إما طريقة الوصف، أو الرواية، أو العرض، حسب اختياره.

– توفير التغذية الأساسية:

يطلب من الطلبة قراءة المقاطع التى كتبوها؛ للتأكد من سلامة الكتابة والاستفادة من بعضهم البعض.

– عملية التقييم:

يتوافر مقاطع متعددة تمثل طرق الكتابة لهذه الوحدة، وتعطى كواجب منزلى لاختبار قدرتهم على التمييز بين أنواع الكتابة وتسليمها فى اليوم التالى.

جـ – الوحدة التدريبية: اكتساب مهارات المختبر

– عنوان الدرس: استعمال الميكروسكوب (الدرس الأول)

– اكتساب مهارة الالتزام:

عرض فيلم حول "استعمال العدسات" لمدة (٥) دقائق.

– إخبار الطالب عن الأهداف:

يمكن للطالب تركيز العدسة بشكل صحيح على شريحة تسمى حياة الحيوان، باستعمال العدستين المكبرتين فى الميكروسكوب.

– تشجيع استرجاع المعلومات السابقة:

استعراض طرق اختيار الشرائح من عينة واحدة، جمعها ووضعها فى صينية العينات فى الميكروسكوب.

– تقديم الوسائل التعليمية المساعدة:

استعمال أحد الطلبة للوقوف أمام الصف للقيام بعملية استعمال الميكروسكوب، كيفية وضع الجسم بشكل صحيح، ووضع العين على عدسة الميكروسكوب، وكيفية تحريك العدسات .

– توضيح السلوك المطلوب:

يطلب من كل طالب أن يحضر شريحة، وأن يضعها فى المكان المخصص فى الميكروسكوب وأن يركزها تحت العدسة، وأن يحاول أن يحدد من خلال تحريك العدسة

الصورة المناسبة، ومن ثم يحاول الطالب أيضًا أن يكبر الصورة الظاهرة تحت المجهر من خلال العدسة المكبرة.

- توفير التغذية الأساسية:

يطلب من الطلبة مراجعة بعض النماذج المشروحة فى الكتاب؛ من أجل المقارنة بالتركيز وعدم التركيز على الشريحة.

- عملية التقييم:

يتم اختبار الطلبة وذلك بإعطائهم ثلاث شرائح (عينات)؛ للتعرف عليها وذلك باستعمال الميكروسكوب (المجهر).

اختيار طرق التدريس:

هناك بعض الطرق التدريسية التى لها تأثير مباشر على الطلبة فى جذب انتباههم بشكل مباشر، وهذا يعتمد اعتماداً كاملاً على التعليمات والتوجيهات التى يستعملها المدرس. وهناك طريقة أخرى تعتمد على مشاركة الطلبة فى نشاطات وفعاليات تدور حول موضوع الدرس. وهناك طريقتان رئيسيتان هما:

١ - الطريقة الأولى: طريقة التدريس التى يكون فيها المدرس العنصر الرئيسى.

٢ - الطريقة الثانية: يكون الطالب هو العنصر الرئيسى.

والمقارنة بين هاتين الطريقتين موضحة فى المخطط رقم (١٠:٤).

إن الطريقة المستعملة منذ بداية العملية التعليمية تعتمد على أنَّ المدرس هو العنصر الرئيسى الفعال فى تلقين الطلبة، فهو المعطى والطالب المتلقى.

أما الطريقة المغايرة حيث يكون الطالب هو العنصر الرئيسى فى العملية بأكملها، حيث توفر للطالب الجو الملائم للمشاركة الفعَّالة التى تساعده على إيجاد الطريقة المناسبة والمساعدة له على اكتساب المعلومات، كما يحدث فى درس العلوم والتى تسهل للطالب

عملية اكتشاف المعلومات من خلال هاتين الطريقتين. فكيف يمكننا أن نحدد الطريقة الأنسب؟.

لقد دلت جميع التجارب على أن المدرس هو المقرر فى هذه العملية من خلال نوع المادة التى يدرسها. ولقد حدد أورلش ١٩٨٠م أربعة عوامل تؤثر فى عملية اختيار الطريقة المناسبة للدرس، وهى تشمل:

* محتوى المادة فى أهداف الدرس.

* شخصية المدرس.

* نوعية الطلبة والجو التعليمى.

هناك قصد أو هدف معين لتدريس هذا الدرس أو ذاك، فعلى المدرس أن يحدد ماذا يريد أن يدرس؟ هل هدفه تحقيق المجال المعرفى، أو الوجدانى، أو النفس حركى؟.

فمن الواضح أن اختيار طريقة التدريس لها علاقة بالأهداف السلوكية ومجالاتها، فإذا كان الهدف الرئيسى من التدريس تحقيق ناتج تعليمى فى المجال النفس حركى؛ لذلك فلا يحتمل استعمال طريقة الإلقاء مطلقًا.

لكل مدرس خبرة خاصة اكتسبها من خلال عمله، والخلفية العلمية ومهارات التدريس، ومقدرته على اختيار الطريقة التى تعطيه الراحة النفسية، وبدورها تؤثر على فاعليته داخل الفصل، ومن الواضح أن المدرس هو الذى يختار الطريقة الأفضل التى تضمن له نجاح عمله مع الطلبة وذلك من خلال ممارسته لها، والتى أثبتت صلاحيتها. ورغم ذلك يرى جميع التربويين أن المدرس يجب أن يكون مستعدًا فى تجربة طرق تدريسية عديدة ومختلفة لتتناسب مع أعمار ومستويات الطلبة. ولا يحتمل استعمال طريقة الإلقاء فى المراحل الدنيا من الدراسة (الابتدائى)؛ لأن الطالب كالمدرس يشعر بالارتياح والاهتمام عندما يتمكن من فهم المادة العلمية التى تقدم له بطريقة مشوقة وسهلة الفهم.

مخطط رقم (٤:١٠) المقارنة بين طرق التدريس

م	الطريقة	مقدار سيطرة المدرس	المميزات الخاصة لها
١	مجموعة طرائف يكون فيها المدرس العنصر الرئيسى.		
أ	طريقة الإلقاء	سيطرة تامة	يكون المدرس هو الملقى والطالب المتلقى.
ب	طريقة الإلقاء/التسميع	سيطرة تامة	يكون المدرس الملقى يتبعها الأسئلة والأجوبة.
ج	طريقة سقراط	سيطرة محدودة	يستعمل المدرس طريقة طرح الأسئلة ويتلقى الأجوبة من الطلبة.
د	طريقة العرض	سيطرة تامة/محدودة	يقف المعلم / أو الطالب أمام الفصل يعرض شيئًا ويتكلم عنه.
هـ	طريقة التمثيل	سيطرة تامة	إما المدرس أو من يقوم بالتمثيل أمام الفصل، ويتعلم الطلبة عن طريق تقليد جميع حركات المدرس أو الممثل.
٢	المجموعة الثانية حيث يكون الطالب هو العنصر الرئيسى.		
أ	طريقة المناقشة	سيطرة قليلة/محدودة	يتناقش الطلبة مع مشاركة المدرس/موضوع معين.
ب	طريقة المجموعات	سيطرة قليلة	مجموعات طلابية تقدم معلومات خاضعة للمناقشة.
ج	طريقة المناظرة	سيطرة قليلة	مناقشة تنافسية لموضوع بين فرق طلابية.
د	طريقة التمثيل	سيطرة قليلة	هو تمثيل الدور أو المعلومة.
هـ	طريقة التعليم المشترك	سيطرة قليلة	يعمل الطلبة معًا فى مجموعات متفاوتة القدرة فى مشروع أو مشاريع.
و	طريقة الاستكشاف	سيطرة قليلة/محدودة	يعمل الطلبة على إيجاد حل لقضية أو مشكلة من خلال التجربة المباشرة.
ز	طريقة الاستفسار	سيطرة قليلة	يضع الطالب طريقة خاصة لحل المشاكل من خلال التجارب التى مروا بها.
ح	طريقة الألعاب المحفزة	سيطرة قليلة	الاستنتاج من قبل الطلبة فى الأحداث الرئيسية الهامة.

عملية الغلق:

على المدرس عندما يصل إلى نهاية الدرس أن يختم النقاط الرئيسية والمفاهيم التى تمت مناقشتها عند عرض الدرس. ويجب أن يكون هذا الختام جامعًا للنقاط والمفاهيم، مع تنظيمها وربطها بعضها بالبعض الآخر لغرض تذكير الطالب بما تمَّ شرحه فى الدرس. وهذه العملية تسمى بـ "الغلق".

والغلق يجب أن يساعد الطالب على تنظيم المعلومات الجديدة للدرس القادم والدروس التى مرت، وليس عملية استعراض سريع للنقاط التى تم تناولها فى الدرس.

ويعتبر الغلق عملية تعليمية تعلمية مهمة كأهمية التمهيد للدرس، ولقد صنف (شوستيت ١٩٨٢م) الحالات التى يجب الغلق فيها، وهى:

١ - إنهاء وحدة تعليمية طويلة.

٢ - تعزيز عملية تعلم المفاهيم الجديدة.

٣ - إنهاء النقاش فى موضوع حيوى.

٤ - تلخيص ما تمت مشاهدته فى مرحلة ميدانية.

٥ - تلخيص مقالة طويلة تم إلقاؤها فى حفل أو اجتماع كبير.

٦ - إنهاء تجربة علمية وعملية.

وهذه الحالات تشكل القليل من استعمالات الغلق ولقد اقترح (آلين وجماعته ١٩٦٩م) خمس طرق مختلفة يمكن تحقيق الغلق فيها، هى:

١ - إمكانية تنظيم المحتوى حول موضوع رئيسى، أو تعميم نموذج، ويمكن للمدرس أو الطلبة ربط ما تمَّ شرحه وتحقيقه من الموضوع، أو التعميم أو النموذج. مثال على ذلك، كما هو موضح فى هذه العبارة: "إن خصوصية هذه القصة تجعلها أكبر مثال على المأساة فى الأدب العربى"، أو "إن الأمثلة الواضحة تؤكد على التعميم الذى ذكرناه" أو "إن ضرب العدد السالب فى العدد السالب يؤدى إلى عدد موجب" أو "إن ما ذكرناه فى تحليل نوع نظام الحكم لهذه الدولة يناسب النموذج الذى ذكرناه للديمقراطية".

٢ - استعمال الغلق من خلال تدوين النقاط الرئيسية التى يتضمنها المحتوى على السبورة، بحيث تساعد الطلبة على تنظيم المادة، وذلك بوضع الخطوط العامة للنقاط الرئيسية التى تُعرض فى الدرس، ويمكن القول كالآتى:

إن الأقسام الرئيسية فى درسنا هذا اليوم هى كالآتى ...".

هناك ثلاث نقاط رئيسية يجب أن نتذكرها: أولاً ...".

ويمكن استعمال هذه الطريقة فى أى مرحلة من مراحل المحتوى.

٣ - جذب انتباه الطلبة عند إتمام الدرس، وذلك من خلال طرح أسئلة تلخيصية، كالسؤال الآتى: "هل تستطيع نقد أهم الأفكار التى تمت تغطيتها فى هذا الدرس؟" أو "..... هل يمكنك أن تلخص درس اليوم؟." أو "هل يمكنك أن تذكر ملخصاً لما تمت مناقشته اليوم؟".

ويمكن استعمال هذه الطريقة بشكل فعال فى غلق الدرس.

٤ - أما الطريقة الرابعة، فإنها تساعد الطلبة على إمكانية ربط ماتمت دراسته مسبقًا بما يتم تدريسه فى الدرس الحالى، وتهدف إلى تدريب الطلبة على تسلسل أفكارهم وربط بعضها ببعض:

* هل هناك علاقة بين المفاهيم التى تمت دراستها وما تم شرحه الآن؟.

* هل يمكن تطبيق هذا المثال على ما تمّت دراسته مسبقًا؟.

٥ - تعتبر طريقة طرح الأسئلة التى تتعلق بمحتوى المادة التى تمت دراستها فى الدرس شائعة بين المدرسين:

* أعطى مثالاً لنائب الفاعل؟.

* أعربى هذه العبارة.

ومن خلال هذا الأسلوب، يمكن مراجعة المادة وتوفير الفائدة المطلوبة للطلاب، وإعطاء الفرصة للجميع للمشاركة فى غلق الدرس.

التمهيد:

الهدف الرئيسى من عملية التمهيد، هو تهيئة الطالب وبث روح الحماس والمشاركة لديه. إن بعث روح المشاركة والاهتمام ليست بالعملية السهلة، وذلك لتعلقها بطريقة التدريس

التى يختارها المدرس، بالإضافة إلى بساطة أو تعقيد المحتوى مع الوسائل التعليمية والجو العام للصف.

وهناك طريقة مثلى فى تحفيز الطلبة، وذلك بربط المادة بما يحيط الطالب أو ما يثير اهتمامه وانتباهه، كمناقشة موضوع كرة القدم مدخلاً إلى درس العلوم، وحالة السوق المالية مدخلاً لدرس الرياضيات، والانتخابات العامة مدخلاً لدرس العلوم السياسية.

إن اختيار الطريقة الصحيحة لتحفيز الطلبة هى "فن يحتاج إلى مراجعة وتدريب وتطوير" وهذا يأتى عن طريق الخبرة والممارسة، وعلى المدرس أن يكون عارفًا بما يجذب انتباه طلبته، كمناقشة موضوع الحمية كمدخل لدرس العلوم أو الاقتصاد المنزلى بكلمة ولو صغيرة تصدر عن أحد الطلبة، وربما تكون تمهيداً رائعًا للدرس وبدء نقاش مثمر.

إن الصمت التام من قبل المدرس حال دخوله الفصل لبضع دقائق يبعث على الاهتمام والتشوق. ابدأ درسك بعرض مشوّق أو بطرح موضوع تعلم أنه ينسجم مع أهواء طلبتك. مثلاً، اعمل استعراضًا عمليًا لبركان عندما تشرح مادة العلوم فى التربة، أو اعرض فيلمًا قصيراً عن الطيران عندما تقرأ درس السفر بالطائرة فى درس القراءة، أو اخلط الألوان فى درس الفن حين مناقشة الألوان الرئيسية والفرعية .

اجعل من استعراض الدرس عملية مسرحية مشوقة يطرح فيها الصحيح والمناقض؛ لتحفيز الطلبة إلى المشاركة والإبداع.

استعمال الوسيلة التعليمية حتى فى عملية التمهيد مهمة جداً كاستعمال مخطط بيانى أو مجسم. ويبدأ الدرس بسؤال الطلبة عن أهمية هذه الوسيلة، أو علاقتها بموضوع اليوم؟.

إن طرح الأسئلة والفرضيات لها فعالية مدهشة فى تأسيس مقدمة مشوقة تبعث روح الانسياب والفضول كالسؤال الآتى:

"ماذا يحصل لو أضفنا ..." إنه سؤال ممتاز فى جذب انتباه الطلبة.

إن طرق الفرضيات عند توافر الجو الصفى المناسب، أو تقديم قضية محيرة تعد من الوسائل الناجحة جداً فى شد انتباه الطلبة وبدء المناقشة الحامية، كتوجيه سؤال "ما هو تأثير الانقطاع عن الدراسة كلياً على حياتنا ونحن ندخل القرن الواحد والعشرين"؟.

فإذا أراد المدرس استعمال هذه الطريقة، فعليه أن يكون معداً لمجموعة من الفرضيات القوية والهامة التى تثير روح النقاش والتفكير الجاد.

إن الطالب يتعلم بسرعة عندما يكون على علم بما سيتم تعلمه؛ لذا يجب على المدرس أن يكون قد أعد تهيئة منظمة كما يسميها بيورسيبل ١٩٦٥م، وهذه التهيئة يجب أن تعطى للطالب فكرة عامة عما يُراد معرفته بالضبط، فيمكن لمدرس العلوم عندما يكون موضوعه عن "حياة الحيوانات" أن يتكلم بشكل عام عن الحياة كتهيئة لدرسه. ويمكن لمدرس الرياضيات للصف الثانى الاهتمام ببدء درسه بإعطاء معانى بعض الكلمات التى سوف يتناولها فى درسه.

إن طرح هذه المعلومات تعطى الخلفية الواضحة للطالب عما سيتم تناوله فى الدقائق الخمس والأربعين القادمة، ويمكن فيها ربط معلومات سابقة بمعلومات جديدة. ولكن يجب أن يكون المدرس حريصًا على فهم طلبته لهذا التمهيد السريع أولاً، كاستعمال جملة كالآتى:

"عند إسقاط شىء ما على الأرض فإن سرعته تتزايد كلما اقترب منها"، ففى هذه الحالة على المدرس عندما يذكر هذه العبارة أن يرمى شيئًا ليجذب انتباه طلبته، ويستمر فى مقدمته حيث يقول إن حساب هذه السرعة المتزايدة هى درسنا لهذا اليوم، ويدخل المدرس فى شرح محتوى الدرس.

حاول مراجعة ما تم شرحه بالتطبيق الآتى:

تدريب رقم (٤:١)

أجب عما يلى؟ وقارن إجابتك بالإجابة الموجودة فى آخر الفصل.

١ - إن تقسيم الطلبة يمكن أن يكون .... أو ....

٢ - إن تقسيم الطلبة داخل الفصل الواحد يعتبر مفيداً للطلبة كلهم. (صحيح/خطأ).

٣ - إن الأنواع الأربعة للتخطيط، هى:

.... ، .... ، .... ، ....

٤ – إن تقسيم الطلبة داخل الفصل الواحد شائع جداً فى المرحلة الابتدائية فقط. (صحيح/خطأ).

٥ – إن الوسائل التعليمية المستعملة فى معظم الدروس يجب أن تراجع قبل التخطيط للدرس. (صحيح/خطأ).

٦ – مدرسو الطلبة المعاقين / الموهوبين، مطالبون دومًا بتطوير طرق تدريسهم فقط. (صحيح/خطأ).

٧ – على مدرسى الفصل الحصول على المعدات الخاصة واستعمالها مع الطلبة المعاقين/الموهوبين بين الحين والآخر. (صحيح/خطأ).

تدريب رقم (٤:٢)

توضح كل عبارة مذكورة أدناه طريقة التمهيد:

أ – جذب انتباه الطلبة.

ب – إعطاء فكرة عن الدرس لهذا اليوم.

ضع (أ) أو (ب) أمام كل عبارة:

..... (١) سنتعلم هذا اليوم طرح الأعداد العشرية، والطريقة هذه تشبه الطريقة التى تستعمل فى طرح الأعداد الصحيحة.

..... (٢) تفضل هنا، وبيِّن لزملائك من خلال النموذج الموضوع الذى أمامك، كيف يعمل النظام الشمسى.

..... (٣) لنبدأ شرح درسنا هذا اليوم.

..... (٤) هل لاحظتم هذا الرسم البيانى الغريب المعلق على السبورة؟ ما الخطأ فيه، حسب رأيكم ؟.

..... (٥) لنستعرض قائمة مفردات اللغة ونعاينها قبل البدء بقراءة القصة.

تدريب رقم (٤:٣)

فى الأمثلة المذكورة أدناه، وضح إذا كان المدرس قد استعمل الغلق المناسب (م)، أو غلقًا غير مناسب (ب) ثم قارن إجابتك بالإجابة فى آخر الفصل:

..... (١) عندما ضُرب جرس الفسحة، أعطى المدرس واجبًا لطلبته يطلب فيه ذكر جميع النقاط المهمة التى تم طرحها فى الدرس.

..... (٢) والآن حان الوقت لمراجعة المفاهيم الرئيسية التى تمت مناقشتها فى درسنا هذا اليوم.

..... (٣) فى الدقائق العشرة الباقية على انتهاء الدرس، سمح المدرس لطلبته أن يقوموا بإنجاز الواجب المنزلى؛ ليتمكن من مساعدتهم.

..... (٤) هل هناك سؤال آخر حول نائب الفاعل؟.

..... (٥) هل يستطيع أحدكم بيان العلاقة بين درس اليوم والدرس السابق؟.

تدريب رقم (٤:٤)

أجب عن البنود التالية:

١ - عدد واشرح أربع مراحل من تخطيط الدرس:

أ - ....

....

ب - ....

....

ج - ....

....

د - ....

....

٢ – سَمِّ واشرح ثلاث نقاط مهمة وراء نجاح الخطة:

أ – ....

....

ب – ....

....

ج – ....

....

٣ – اذكر أربعة متغيرات لها تأثير على اختيارك لطرق التدريس التى تستعملها فى الصف:

أ – ....

ب – ....

ج – ....

د – ....

٤ – اذكر خمسة طرق للوصول إلى غلق ناجح:

أ – ....

ب – ....

ج – ....

د – ....

هـ – ....

الخلاصة:

لقد تناولنا فى هذا الفصل "اختيار وتصميم الخطة التعليمية" ولقد تمت مناقشة النقاط التالية:

١ – إن الوحدة التعليمية تعتبر فى بعض الأحيان "نظاماً" أو "مجموعة دروس ضمن وحدة تعليمية واحدة".

٢ – هناك أربع مراحل تقع ضمن عملية التخطيط وهى: "تحديد الأهداف التعليمية، بيان حاجة المتعلم، اختيار وتنظيم المحتوى، ومهارة الغلق".

٣ – من دواعى التخطيط للوحدة التعليمية:

أ – تحوير الفعاليات والأفكار من أجل تحقيق الغايات أو الأهداف التعليمية.

ب – التزويد بصورة واضحة بأهداف طويلة الأمد.

٤ – يبين لنا مفهوم المنظومة الهرمية العلاقة بين جميع أجزاء الخطة كوحدة كاملة، والعلاقة بين الدروس والوحدات التعليمية.

٥ – يمكن تقسيم الخطة إلى نوعين (الطولية/العمودية) التى تركز على النظام الهرمى لمحتوى الدرس والمهام التى لها علاقة بالمعلومات. أما (العرضية) فهى تركز على الموضوعات الموحدة والتى تنقل العلاقة والتصاميم التى تربط وجهات النظر المختلفة فى عالمنا الحالى.

٦ – تحتوى الخطة (الطولية/العمودية) على مجالات المحتوى، الأهداف التعليمية والنتائج التعليمية وطرق عرض الدرس مع التمهيد والغلق والوسائل التعليمية.

٧ – قبل البدء فى كتابة الخطة، يجب على المدرس أن يحدد الأهداف السلوكية المراد تحقيقها (المجال المعرفى: الفهم/التطبيق/التحليل/التركيب/التقييم).

٨ – إن التعلم عملية تحصل داخل ذهن المتعلم، وهى ناتج عملية تعليمية يوفرها المدرس فى داخل الفصل. ورغم ذلك فإن التعلم والتعليم مصطلحان يختلفان عن بعضهما، وكل منهما يمثل فعالية ذات خصوصية بحتة.

٩ – الفعاليات التالية يمكن ذكرها فى خطة الدرس:

– تحديد التزامات الطلبة.

– إخبار الطالب عن الأهداف المراد تحقيقها.

– استرجاع ما تمت دراسته مسبقًا.

– تقديم الوسائل التعليمية المحفزة.

– تحقيق الهدف السلوكى المطلوب.

– توفير التغذية المرتدة.

– تقويم السلوكيات التى تم تحقيقها.

١٠– إن جذب انتباه الطلبة يشمل تحقيق الانتباه التام لما تطرحه فى الفصل، وبث روح التعاون والحماس لديهم.

مفتاح الأجوبة:

تدريب رقم (٤:١)

١ – بين الصفوف أو داخل الفصل.

٢ – خطـــأ: إن التقسيم داخل الفصل أثبت نجاحًا فقط مع الطلبة المتقدمين.

٣ – المقـــرر، الوحدة، الأسبوعى، واليومى.

٤ – صحيح: يعتبر شائعًا فى المرحلة الابتدائية.

٥ – صحيح: يجب أن تحفظ المقرر استناداً إلى المواد المتوافرة.

٦ – خطـــأ: يجب على المدرسين أن يتعلموا كيفية تحديث طرقهم التدريسية لتتناسب مع احتياجات الطلبة.

٧ – صحيح: إن الطلبة الذى يعانون إحدى الإعاقات أو الطلبة الموهوبين يحتاجون إلى مواد خاصة لزيادة تعلمهم فى الفصل.

تدريب رقم (٤:٢)

١ – ب	٢ – أ	٣ – لاتصلح	٤ – أ	٥ – ب

تدريب رقم (٤:٣)

١ – ب	٢ – أ	٣ – أ	٤ – ب	٥ – أ

الفعاليات والأنشطة:

- المشاهدة الصفية: أكمل النماذج المتعددة للمشاهدة فى صفوف أو مدارس متعددة، هل هناك تقسيمات جماعية فى الصفوف؟ هل المدرس يستعمل نظام المجموعات؟ هل التعليم الجماعى يستعمل فى أى مدرسة؟.
- تدوين طرق التمهيد: اكتب الطرق التمهيدية التى تراها مناسبة لمستويات الصفوف التى تدرسها، واذكر سبب اختيارك.
- تخطيط الدرس: اكتب خطة لدرس موضوع من اختيارك فى اختصاصك، بين فى خطتك ثلاثة مكونات كى تمهد لدرسك.

المصادر الإنجليزية:

*Aschlbacher, P.R (1991). Humanities: A thematic Curriculum. Educational Leadership 49 (2), 9-16.

* Gagne, R., & Briggs, L, 1992: Principles of Instructional Design. New York: Holt, Rinehart & Winston.

* Good, T., & Marshall, S. (1984). Does Student Learn More in Heterogeneous or in homogeneous groups? In the Social Context of Instruction: Group Organization and Group Process. Peterson L.C. and Hilltnan, M. (Eds.) PP 15-38. New York: Academic Press Hunter, M. (1982). Mastery Teaching. Elsegundo, CA: Instructional Dynamic. Inc.

* Oakes, J. (1985). Keeping Track > How Schools Structure Inequality. New Haven, Conn: Yale University Press.

* Richmond, G. & Striley, J. (1994). An Integrated Approach. The Science Teacher: 61 (7), 42-45.

* Roberts, P. & Kellough, R. (1996). A guide for developing Interdisciplinary Thematic Units. Englewood Cliffs, NJ: Merrill? Prentice Hall.

* Rosenbaum, J. (1980) Social Implications of Educational Grouping. Review of Research in Education, 8, 361-401.

* Rosenshire, B., & Stevens, R. (1986) Teaching Functions. In M.C. Wittrock (Ed) Handbook of research on teaching (3rd Ed.) (PP 376 - 391) Englewood Cliffs. NJ: Merrill/Prentice Hall.

* Shavelson, R.J. & Baxter, G.P. (1992). What we've learned about assessing hands - on Science. Educational Leadership, 48 (8), 20-25.

* Shostak, R. (1982). Lesson Presentation Skills in classroom Teaching Skills: A Handbook, 2nd ed. Copper, J.M. (Eds.). Lexington, Mass: D., C.Heath.



الفصل الخامس: الاختبارات والتقييم

أهداف الفصل:

بعد الانتهاء من دراسة هذا الفصل، تكون قادراً على:

١ – توضيح الدور المزدوج الذى تعنيه عملية التقييم.

٢ – تعليل أهمية التقييم فى عملية التعلم.

٣ – تفسير أهمية استمرارية عملية التقييم.

٤ – توضيح أهمية التقييم فى المجال المعرفى.

٥ – شرح المصادر الستة للتقييم.

٦ – تحديد وشرح الطرق المتعددة لأدوات التقييم التى يمكن استعمالها فى عملية التقييم.

٧ – بيان الإيجابيات والسلبيات المرتبطة بأدوات التقييم المختلفة.

٨ – مناقشة أنوا ع الاختبارات المعدة من قبل المدرس، وأنوا ع الاختبارات الأخرى.



لقد لاحظنا فى الفصول السابقة أهمية الدور الذى يلعبه السؤال فى نجاح العملية التعليمية. وهذا لا يحصل صدفة، بل هو عملية تبادلية بين المدرس والطلبة ويشترك بينهما الأسئلة بشكل من الأشكال.

فى هذا الفصل سوف نحدد معنى (أ) الأسئلة، (ب) الطرق المتعددة التى يصاغ بها السؤال، (ج) الأسئلة التى توجه بشكل متكرر أكثر من غيرها، وقدرة المدرس على تعيين الصعوبات التى استعملت فى عرض الدرس، يبقى هناك قسم من الطلبة يلاقون صعوبة فى فهم المادة العلمية، وبدون تعيين هذه الصعوبة، ووضع الحلول الصحيحة لعلاجها؛ تبقى هذه الصعوبات قائمة مسببةً المعاناة والإحباط لدى الطالب؛ لذا يعتبر التقييم والقياس جزأين ضروريين فى عمليات التعليم.

إن التقييم هو عملية إطلاق أحكام تخص عطاء الطالب، وأما القياس فهو يمد بالمعلومات المطلوبة لهذه الأحكام؛ لذلك فكثيراً ما يشتمل التقييم على أكثر من القياس البسيط للتحصيل الأكاديمى.

إنه يرجع فى بعض الأحيان إلى أداء الطالب الأكاديمى لمادة معينة، أو يعطى الناتج فقط. وتكون هناك رغبة أحياناً فى ملاحظة أداء الطالب أكثر من الناتج، وهذا يبدو صحيحاً بشكل خاص عند تدريس مهارات المجال النفس حركى. فمثلاً، نريد أن نقيم مدى مشاركة الطلبة فى المشروع الذى كلفوا بالقيام به كمجموعة عمل، أو مدى التزامهم بالتعليمات المعطاة لهم، أو مدى قدرتهم على كيفية استعمال المجهر بشكل صحيح خلال التجربة التى كُلفوا بالقيام بها. وربما تكون المشاعر والمواقف لها تأثير دائم على عملية التعلم؛ فيجب الأخذ بهما عند القيام بعملية التقييم.

ويقوم المدرسون بعملية التعليم لأجل التعلم؛ ونتيجة لذلك فإن السؤال النهائى فى عملية التعليم هو: هل تعلم الطلبة ما يراد تعليمهم إياه؟ وهل يمكن ملاحظة ناتج هذه العملية كما هو محدد فى الهدف السلوكى؟ وبالتحديد هل تم تعليمهم بالمستوى المطلوب كما هو محدد بدقة فى الهدف السلوكى؟.

إن هذه الأهداف هى استدعاء لعملية التقييم للمهارات المعرفية، ومهارات الأداء، وفى بعض الحالات لمشاعرهم ومواقفهم؛ لذلك تعتبر عملية التقييم شيئاً ضرورياً فى المجالات (المعرفية/الوجدانية/النفس حركية)، والاختلاف بين هذه المجالات الثلاثة يتطلب إيجاد مهارات مختلفة فى عملية التقييم.

إن التقييم فى المجالات الثلاثة للتعلم يتطلب جمع المعلومات المختلفة، ولكن قبل التركيز على جمع المعلومات الخاصة للتقييم فى هذه المجالات الثلاثة (المعرفى/الوجدانى/النفس حركى)، يجب أن نستعرض الأنواع المختلفة للتقييم والمصادر المختلفة للمعلومات الخاصة بعملية التقييم.

أنواع التقييم:

يحتاج المدرسون إلى التغذية المرتدة المستمرة لأجل التخطيط، ومراقبة طرقهم التدريسية وتقييمها. والحصول على التغذية المرتدة يشمل استعمال أى من الأنواع الثلاثة المختلفة للتقييم وهى: التقييم التشخيصى والبنائى والنهائى، والتلخيص (انظر جدول رقم ٥:١)، وهذه الأنواع الثلاثة الرئيسية للتقييم تختلف بالدرجة الأولى حسب مكانتها أو موقعها فى عملية التقييم.

التقييم التشخيصى (التحليلى) Diagnostic Evaluation:

هذا النوع من التقييم يستعمل قبل التعليم الفعلى؛ لأجل تقدير مدى معرفة الطلبة لموضوع معين أو معلومات معينة. وهدفه تحديد المشكلات التعليمية التى يعانيها الطلبة، من أجل وضعهم فى الصف الملائم. ومن أهم الأمثلة على هذا التقييم:

(١) اختبار الطلبة الصغار فى مادة القراءة لوضعهم فى المستوى المناسب.

(٢) اختبارات القبول لطلبة الصفوف المتقدمة فى مادة الرياضيات.

وهذا النوع من التقييم يصمم خصيصاً لأجل اختبار قدرات الطلبة لتحديد المراحل التعليمية التى ينتسبون إليها فى بداية العام الدراسى.

ويزود التقييم التشخيصى المخططين التربويين بالمعلومات القيمة التى تتعلق بملاءمة المناهج التى تدرس، ولكن ما يحدث، مع الأسف أن هذا التقييم يستعمل فى بيان المستوى التحصيلى أكثر مما هو تقييم للمناهج المستعملة.

إن تقدير معدل مستوى التحصيل على سبيل المثال، كثيراً ما يفيد فى عمل المقارنة بين جميع المناطق حسب معيار يستعمل بشكل عام بين جميع القطاعات التعليمية فى البلد، ولكنه يكون أكثر فائدة إذا استعمل فى تغيير بعض المناهج. وبالتحديد بعض التعليمات المراد تغييرها، والتركيز على ما هو أقل من المستوى العام للنظام التعليمى للبلد بأكمله.

إن المعلومات التشخيصية (التحليلية) توفر المعلومات المطلوبة لوضع الطالب فى مكانه الصحيح، استناداً إلى قدرته ومستواه العلمى ضمن المجموعة التى يدرس فيها. وهناك فائدة بالنسبة لجميع المدرسين لهذا النوع من التقييم، وهو توفير المعلومات المطلوبة عن مستوى قدرة الطالب على القراءة والفهم. فإذا كان أحد الطلبة يعانى ضعفًا فى القراءة، فالأفضل استعمال المعلومات التى تمَّ الحصول عليها من التقييم لتوفير الطرق العلاجية لحل هذه المشكلة.

التقييم الإصلاحى (البنائى) Formative Evaluation:

هذا النوع من التقييم يمكن استعماله خلال العملية التعليمية لتوفير التغذية المرتدة للطلبة والمدرس معًا، وبيان مدى استفادة الطلبة من التعليم. ومهما تكن المعلومات التى يمكن الحصول عليها من التقييم التشخيصى، فإنها تعتبر معلومات إضافية تجمع من أداء الطلبة فى الاختبارين الشفهى والتحريرى. وهذا يساعد المدرس فى تعديل طرق التدريس إذا دعت الضرورة لذلك. وإذا لاحظ المدرس ضعف أحد الطلبة فى مادة ما؛ فيجب أن يهيئ له البرامج العلاجية من نفس الصف. وبعد ذلك فعلى المدرس طلب المساعدة الخارجية من ذوى الاختصاص.

وأخيراً، فإن المعلومات التى تم جمعها من هذا التقييم، ليست فقط لتحديد الدرجات الشهرية أو الفصلية للطلبة، ولكنه يمكن استعمالها لتعديل الطرق التعليمية أو لتغيير بعض مناحى المناهج.

التقييم الإصلاحى النهائى Summative Evaluation:

إن الهدف الرئيسى من التقييم الإصلاحى النهائى هو تحديد تحصيل الطلبة خلال الامتحانات والاختبارات. ومن هذا التحصيل يتمكن المدرس من معرفة المستوى الحقيقى لنجاح أو فشل الطلبة. وهذه النتائج هى حاصل مجموع تراكمى للسلوكيات الصفية، والمهارات، ومدى فهم واستيعاب الطلبة للمعلومات.

والمعنى الذى يعطيه (التقييم الإصلاحى) والذى يزودنا بمجمل تحصيل الطلبة، من أكثر الاختبارات التى تستعمل بشكل متواصل للحصول على معلومات تخص الطلبة، والتى يُعبر عنها من خلال نتائج الاختبارات وكتابة التقارير والمجالات الأخرى التى يقيم

وفقها أداء الطالب مثل تعلم الأفكار والمبادئ والنظريات والمعارف والمفاهيم، بالإضافة إلى التصرفات فى الفصل والأداء العملى للمهارات.

وهناك أمثلة أخرى على هذا النوع من التقييم وهو اختبارات نهاية الفصل الدراسى، والاختبارات النهائية العامة. ويمكن استعماله كذلك، لملاحظة مدى فعالية المدرس، أو منهاج معين لقطاع تعليمى معين. إن المعلومات التى تُجمع من هذا التقييم، وطريقة جمعها، والأدوات التى استُعملت فى جمعها، تختلف حسب نوعية الاختبار الذى تمَّ تطبيقه.

وهناك مجالات أخرى يمكن استعمالها كأدوات لتقيم أداء الطلبة للتمكن من وضع علاج ناجح لتشجيع الطلبة على التعلم، وهو الواجب المنزلى والاختبارات اليومية التى يقوم بها المعلم فى الفصل. وبعض أدوات التقييم يمكن استعمالها فى أكثر من مجالين: منها تشخيص مشاكل التعلم لأجل رفع مستوى الطلبة للحصول على درجات أعلى. وتعين المشاكل التى يعانيها الطلبة، وذلك من خلال تدقيق وتصحيح الواجب المنزلى. ويمكن استعمال التغذية المرتدة والاختبارات بشكل فعال فى تشخيص العوائق التعليمية، كمؤشر على التقدم أو التأخر الذى يمر به الطلبة، شريطة أن تعاد لهم بعد تصحيحها ومناقشة نتائجها داخل الفصل.

جدول رقم (٥:١) العلاقة بين التقييم التحليلى، والبنائى، والنهائى

البيان	التقييم التحليلى	التقييم البنائى	التقييم النهائى
الهدف	لتحديد المشاكل والمجموعات الطلابية.	لتشجيع عملية التعلم.	لتحصيل الدرجات.
الطبيعة	عدة أسئلة لها علاقة بالمعلومات العامة.	بضعة أسئلة لها علاقة بالأمور المحددة.	عدة أسئلة لها علاقة بالمعلومات العامة والخاصة.
فترات الاستعمال	مرة واحدة - عادة قبل بدء التعلم.	بشكل متواصل - قبل عملية التعلم وخلالها.	مرة واحدة - عادة فى نهاية الوحدة التعليمية والعام الدراسى.

ويجب أن تكون الاختبارات عملية متواصلة لها أهدافها، ومن خلالها يمكن تسجيل الضعف الذى يعانيه الطلبة كما ذكرنا وإيجاد الحلول له. كذلك يمكن مراقبة اكتساب المهارات وعدم أدائها بشكل صحيح، وبالتالى يعطى مؤشراً على أن هناك خللاً فى التدريب وعلى المدرس الإسراع فى معالجته.

من الواضح، أنه إذا أراد المدرس أن يقيم الطالب بعدالة؛ فإنه يحتاج إلى اختبارات تقييمية منظمة وذات مرجعية صادقة من حيث القياس والتقدير.

دقة القياس:

إن الصدق والثبات هما صفتان يجب أن تتميز بهما كل أداة من أدوات القياس، فإذا وجد مدرس الرياضيات لطلبة الصف الرابع الابتدائى أن (٥٠٪) من مجموع طلبته أقل من المستوى المطلوب للصف نفسه، فهل يقلق المدرس؟ الجواب، يعتمد على مدى صدق صحة الاختبار ونوعية المهارات التى أراد المدرس اختبارها عند الطلبة. فما معنى الثقة وما معنى القانونية هنا؟.

الثقة:

يعنى بها هنا التوافق بين ما يراد قياسه، وبمعنى آخر، هى الثقة التامة بأدوات القياس. ولنضرب مثلاً على ذلك فى مدى الثقة التى تعطيها للميزان الذى يستعمل فى الحمام لقياس الوزن فى إعطائه الوزن بعد أن نكرر العملية خمس مرات فى الوقت نفسه، فإذا كان الفرق فى الوزن بين هذه المرات الخمس يتراوح بين عشرة أرطال، فالميزان غير موثوق به. ومثال آخر، الاختبار المتعدد البدائل والذى يستعمل فى الكلمات الغامضة ويجبر الطلبة على التخمين، ربما يعطى درجات مختلفة بين طالب وآخر، وهذا غير موثوق به.

فيجب أن تتوافر معلومات وافية عن أى مادة تُستعمل لغرض القياس، أو للامتحانات العامة، أو الامتحانات الشهرية، أو أدوات للملاحظة، أو لاتخاذ قرار له علاقة بمستقبل الطالب؛ فالقياس، كيفما يكون، يحتوى على بعض الأخطاء، منها:

١ - احتمال تغير الشىء المراد قياسه من وقت لآخر لعدم استقراره.

٢ - ضعف وحدة القياس، أو ضعف الأسئلة الاختبارية.

٣ – عدم الدقة فى وضع الأسئلة يؤدى إلى الخلل فى توزيع الدرجات.

٤ – انعدام المحفزات، والإعياء، والمرض، تؤدى إلى الاختلاف فى الإجابة والحصول على الدرجات القليلة.

فبعض هذه الأسباب يعتمد كليًا على الثقة التامة بأدوات القياس، إذن: كيف يستطيع المدرس أن يجعل من أدوات القياس التى يستعملها مصدر ثقة؟.

أساسًا، إن الثقة بأدوات القياس يمكن تحسينها باتباع المقترحات المدونة أدناه عند وضع الأسئلة:

أ – زيادة عدد الأسئلة وفروعها؛ لأنها تعطى فرصة أكبر للطلبة فى الحصول على درجات أكثر. فوضع (٥٠) سؤالاً للمتعدد البدائل يكون أضمن من (٢٥) سؤالاً.

ب – التقليل من صعوبة الأسئلة، فعند وضع الأسئلة يجب على المدرس أن يوزع المعلومات الصعبة بالتساوى بين جميع الأسئلة، وتوزيع الدرجات بنسبة تعتمد على نوعية السؤال، وعدم إعطاء سؤال درجة عالية (٢٥٪) وسؤال آخر (١٠٪).

ج – توزيع الدرجات بشكل موضوعى بين فروع الأسئلة.

مبدأ الثبات:

هى الدرجة العالية من الثقة والمصداقية التى تصل إليها أداة القياس عند قياس شيء خاص. فإذا أردنا (على وجه الافتراض) إجراء اختبار فى مادة العلوم، فيجب على المدرس توزيع الدرجات على المعلومات المراد الحصول عليها من الطالب فى الامتحان وليس الإملاء.

ولأجل أن تكون أداة القياس ثابتة؛ فيجب أن تكون صادقة فى قياسها. مثال ذلك، لو أنك لم تستطع أن تحصل على الوزن الصحيح من ميزان الحمام، فإن هذا الميزان غير موثوق به؛ لذا نرى ضرورة التأكد والوثوق بأدوات القياس عمومًا قبل استعمالها.

هناك مبدأ الثبات الذى ينطبق كذلك على المحتوى الذى يمتحن فيه الطلبة – وعلى المدرس أن يختبرهم بالمادة التعليمية المحددة؛ لأجل تحقيق الأهداف الإجرائية التى حددها المدرس نفسه للمادة التى درّسها داخل الفصل.

والأهم من كل شيء أن تكون أدوات القياس سارية المفعول وقابلة للاستعمال ومقنعة، سواء كانت اختباراً كتابياً، أو ملاحظة إتقان مهارة. لكن المشكلة تكمن في عدم توافر الوقت أو الوسيلة للوصول إلى خبراء التقييم؛ للتأكد من صدق وثبات الاختبار. ولكن المدرس يستطيع أن يتأكد بنفسه من توافق الأسئلة مع الأهداف السلوكية التي وضعها.

مصادر المعلومات:

إن التقييم يحتاج إلى إصدار أحكام، وهذه الأحكام تحتاج إلى معلومات دقيقة؛ لذلك فمن الضروري أن يكون المدرس على علم بالمصادر المختلفة للمعلومات التي تتعلق بالتقييم.

أ - السجل التراكمي:

إن السجلات التراكمية هي التي تحتوي على جميع المعلومات التي تمَّ جمعها عن الطلبة لسنوات عديدة، وهذه السجلات تكون عادة مخزَّنة في المكتب الرئيسي، وتحتوي على الإحصائيات، والسجلات الأكاديمية ومحاضرات الاجتماعات، والسجلات الصحية، والمعلومات الاجتماعية. بالإضافة إلى درجات اختبارات القابلية، والذكاء، والامتحانات النهائية. ويحتوي السجل التراكمي على التعليقات التي كتبها المدرسون حول الطلبة، وهذه التعليقات غالباً ما تقدم معلومات قيمة حول عطاء الطالب الأكاديمي، والمشاكل التي تعرض لها. وهذه المعلومات يجب أن تعامل بشكل خاص لمساعدة الطالب فقط لا غير.

إن الدرجات الموجودة في السجل التراكمي (المدرسي) هي حاصل الاختبارات العامة التي أداها الطالب. وهي تُسجل كحاصل مجموع درجات متعددة، والنسبة المئوية، ومستوى الطالب بالنسبة إلى مجموع طلبة الصف، ودرجة تحصيل الصف بالنسبة للصفوف الأخرى.

ب - الاتصالات الشخصية:

يمكن جمع المعلومات من خلال التفاعل مع الطلبة على الصعيد اليومي. إن مراقبة الطلبة عند العمل والراحة، ومن خلال المناقشات معهم، خير مزود بالمعلومات القيمة التي تساعد على التخطيط للطرق التعليمية التي تستعمل معهم.

إن مراقبة الطلبة تعطى المؤشر والدليل الواضح على أدائهم اليومى فى المواد التعليمية، وتوفر التغذية المرتدة لهم فى داخل الصف حول تصرفاتهم وتجاوبهم وأدائهم. وهذه بعض الحالات:

١ - القراءة الجهرية: هل هناك مشاكل يعانيها الطالب فى مادة القراءة؟.

٢ - الإجابة عن الأسئلة: هل فهم الطالب صيغة السؤال؟.

٣ - اتباع التعليمات: هى يتبع الطالب التعليمات المطلوبة؟.

٤ - الاهتمام بالموضوع: هل يشارك الطالب داخل الفصل بحماس؟.

٥ - استعمال الوسائل التعليمية: هل يستعمل الطلبة الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة؟.

٦ - العمل الجماعى: هل تعمل المجموعة بتعاون؟.

إن الحاجة ماسة للمراقبة الدقيقة للإجابة عن الأسئلة التالية:

* هل استعد الطلبة للدرس القادم؟.
* هل أُخطط لفعاليات أكثر لتحقيق هذا المفهوم؟.
* هل يعانى الطالب مشكلات فى القراءة؟.
* هل يحتاج الطالب إلى مساعدة خاصة؟.

وبناءً على المراقبة (الملاحظة) الدقيقة لهذه القضايا؛ يصبح بالإمكان وضع حلول لها للتغلب عليها. فعند مراقبة العمل الجماعى على سبيل المثال، يمكن استنتاج أن بعض الطلبة يعانون بعض المعوقات التى تمنعهم من الاستمرار فى العمل مع المجموعة، وربما يحتاجون إلى مساعدة إضافية لمتابعة عملهم؛ لذا يجب مراقبة الطلبة عن قرب، والتهيؤ لمواجهة أى عقبة تظهر وتكون سبباً فى تأخير العملية التعليمية. وربما يحتاج المدرس إلى وضع قائمة خاصة تحتوى على عناصر هذه المراقبة لمتابعتها كما هو موضح فى الجدول رقم (٥:٢).

جدول رقم (٥:٢) سجل المتابعة (المراقبة/الملاحظة) للطالب

اسم الطالب: ....

التاريخ: .... الصف: ....

وصف البيئة:

....

....

....

....

وصف الملاحظة/تفاعل الطالب مع الآخرين:

....

....

....

....

....

....

ويستطيع الطلبة أن يزودوا المدرس بمعلومات قيمة إذا تمت الاستعانة بهم. في السؤال عن مشاعرهم، وما يعجبهم؟ وماذا يعتقدون؟ وبالاختصار يمكن جمع المعلومات من خلال اللقاءات العرضية مع الطلبة خلال الدرس وخارج الفصل.

حقًا تعتبر المحادثات الرسمية وغير الرسمية مع الطلبة واحدةً من أفضل المهارات في جمع المعلومات لأجل التقييم التشخيصي والبنائي؛ لذلك يجب إعطاء الأهمية المباشرة لتعليقات الطلبة وملاحظاتهم عند مناقشة الأمور الأكاديمية، والاختبارات، ومن خلال اللقاءات الفردية أو كمجموعات، ومن تبادل الآراء وتوجيه الأسئلة. فيطلب الطالب المساعدة بشكل علني أو يعبر عنه بأسلوب آخر، وهذا يعطي فرصة ثمينة لجمع المعلومات التي لا تتوافر في أي مصادر أخرى.

وبالطبع، يجب أن نتأكد من مصداقية آرائهم؛ لأن معظم الطلبة يقولون ما يحب المدرس سماعه. ونتيجة لذلك، يجب الحذر أولاً، والتأكد من المعلومات ومصداقيتها حين الحصول عليها ثانيًا. ولقد انتقد التربويون استعمال هذه المعلومات لتكوين أحكام وقرارات، ودعموا انتقادهم مدعين أنها آراء خاصة وذاتية، وأن تدوين المعلومات التى يتم استحصالها بهذه الطريقة على أنها إضاعة وقت. وللمدرس رأى آخر فى هذا الانتقاد، مدعيًا أنه حالما يتم التأكد من صحة المعلومات بعد عمل التحريات والتأكد منها، فإنها صحيحة ومفيدة، ولا يمكن الأخذ ببعض آراء التربويين بشكل جاد لسببين:

١ - أن قلقهم حول خصوصية وذاتية هذه الآراء ينطبق على كل التقييمات، حتى الاختبارات التحريرية. إن الموضوعية فى المعلومات التى تَّم جمعها عن طريق الاتصالات الشخصية يمكن أن تُعزز من خلال استعمال الأدوات المناسبة.

٢ - بالإمكان تحديد الوقت المخصص للاتصالات الشخصية، وذلك بعمل استمارة خاصة لكل طالب، وإضافة بعض المعلومات على فترات منظمة، مثال على ذلك: "الطالب .... يلاقى صعوبة فى تذكر جدول الضرب" و "الطالب ...... يحب أن يكون تحت مراقبة مستمرة حتى لا يلهى زملاءه" و "الطالب ...... يجد بعض المشاكل فى السيطرة على المنشار الكهربائى فى درس النجارة ".

التحليل:

من أهم الأعمال التى يقوم بها المدرس طوال العام الدراسى اختبار الطلبة، وتصحيح أعمالهم، وتقدير الدرجات لهم بشكل متواصل ومنظم، حسب جدول يوضع منذ بدء العام الدراسى. ويقوم كذلك بتحليل المستويات، لإيجاد نقاط الضعف عند الطلبة ووضع الحلول لها.

ويأتى هذا التحليل إما خلال التدريس أو بعد الامتحانات. ولا يُعتبر امتحانًا حتى لا يضع ضغوطًا نفسية على الطلبة، ويختلف عن الاتصالات الشخصية باعتباره إحدى الفعاليات الرسمية.

وللتحليل أهمية كبرى فى العملية التعليمية؛ لأنه يزود المدرس بتعريف مبكر لصعوبات التعلم. ولهذا السبب يجب ألا يُكلف الطلبة بأى عمل، قبل إجراء عملية التحليل، واستعمال التغذية المرتدة كوسيلة علاجية للصعوبات التى تم تشخيصها.

مدرس العلوم يستطيع أن يحلل ويقوّم المهارات المختبرية عند الطلبة، ومدرس الفن يُقوم مهارة الرسم الزيتى، ومدرس الرياضيات للصف الثانى يختبر الطلبة فى حفظ جدول الضرب، ومدرس اللغة الإنجليزية أو العربية للصف الخامس يطلب كتابة موضوع تعبيرى.

فمهما يكن نوع العمل المطلوب، فعلى المدرس جمع نماذج من أعمال الطلبة فى ملف خاص لمناقشتها مع الطلبة وأولياء أمورهم عند اجتماع أولياء أمورهم بين فترة وأخرى.

دفتر الملاحظات الصفية:

يعلم جميع المدرسين ما للبيت والفعاليات التى تجرى خارج المدرسة من تأثير على عملية التعلم داخل الفصل؛ لذلك على المدرس أن يكون على علم بالحالة النفسية والاجتماعية التى يعيشها ويتعلم فيها الطالب. ولا غنى للمدرس عنها؛ لما لها من تأثير بالغ على عملية التقييم، وهذه المعلومات تجعل من عملية التفاعل الصفى سهلة. ويمكن التوصل إلى هذه المعلومات بتوجيه سؤال فى درس التعبير بالكتابة، عن حياته فى البيت، وكيف يقضى وقته عند مغادرته المدرسة، ويمكن صياغة الأسئلة كما هو موضح أدناه:

١ – ما هى الأشياء التى لا تعجبك فى المدرسة؟ وما الأشياء التى تحبها فى المدرسة؟.

٢ – ماذا تريد أن تكون عندما تكبر؟.

٣ – ما أكثر الأشياء التى عملتها، وتشعر بالفخر بها؟.

٤ – ما أحب الدروس إليك؟ ولماذا؟.

٥ – ما مشاعرك تجاه زملائك فى الصف؟.

٦ – كيف تقضى وقتك بعد مغادرتك المدرسة؟.

ويجب ألا ننسى أن بعض إجابات الطلبة يكون فيها، بعض المبالغة أو محرًفة عن الواقع. ومع ذلك، فالفكرة التى يترجمها الطلبة فى إجاباتهم تكون ظاهرة عند تحليلها وتدوينها.

وهناك طريقة أخرى مفيدة كمصدر للمعلومات، وهى تشجيع الطلبة على إحداث دفتر لتدوين الأحداث اليومية فيه، يتضمن أفكارهم وآراءهم ومشاعرهم؛ لذلك تعتبر الاستعانة

بدفتر الأحداث اليومية (Diaries) ذات أهمية؛ لأنها تعطى معلومات قيمة ومفيدة للتقييم. ففيه يدون الطالب يومياته براحة ووئام تام مع نفسه.

الاجتماعات:

هناك حاجة ملحة للاجتماعات العديدة مع أولياء أمور الطلبة، وذلك لمناقشة الأمور الدراسية والسلوكية معًا. وليكن أولياء الأمور على علم بما يخص تطور أبنائهم ومشاكلهم الدراسية. ولأجل الاستفادة التامة من هذه الاجتماعات؛ فعلى إدارة المدرسة التخطيط لها بشكل منظم وتوفير نماذج من أعمال الطلبة، كما هو موضح فى الجدول رقم (٥:٢) الذى يزودنا بخمس مراحل تفيد التخطيط والإعداد لهذا الاجتماع.

إن اجتماعات مجالس أولياء الأمور مع المدرسين، يجب ألا تكون منابر للخطابة وعلى المدرس أن يكون بعيداً عن إعطاء النصائح فى كيفية تربية الطالب من قبل والديه فى البيت. وعلى وجه العموم، يجب أن يكون الجو العام لهذا الاجتماع مريحًا وإيجابيًا.

ويمكن لمدرس الفصل الحصول على المعلومات المفيدة التى تخص طلبته من المدرسين الآخرين الذين يشتركون معه فى تدريس المواد الأخرى. وغالبًا ما يتناقشون فى الصعوبات التى يلاقونها مع بعض الطلبة فى صفوفهم، والطريقة المتبعة فى معالجة هذه الصعوبات.

وهناك اجتماع آخر، بالإضافة إلى اجتماعات أولياء أمور الطلبة مع الهيئة التدريسية، ألا وهو اجتماعات الهيئة التدريسية. والتى تعقد بصورة دورية لمناقشة القضايا الطلابية، بالإضافة إلى المناهج والأمور الإدارية والتعليمية الأخرى. ويكون هذا الاجتماع ذا أهمية بالغة إذا تمَّ الإعداد له بصورة مسبّقة، وتحديد الأمور والقضايا التى ستناقش.

وأخيراً: يعتبر المشرف الاجتماعى خير مصدر للمعلومات، فمثلاً نرى أن المشرف الاجتماعى غالبًا ما يتوقع نتائج الاختبارات لبعض الطلبة، ويعطى آراءه حول الصفات الشخصية التى ربما تؤثر على أداء الطلبة.

جدول رقم (٥:٣) مراحل نجاح الاجتماع

المرحلـــة الأولى:	يجب التخطيط مسبقًا، حدد أهدافك وجميع ما تقوم به مع المعلومات التى تريد الحصول عليها من أولياء أمور الطلبة، وما سيناقش معهم فيما يخص أبناءهم، وما مظاهر اهتمامك بما يخص الطلبة.
الخطوة الثانيــة:	ابدأ الاجتماع وكن إيجابيًا، حاول إشاعة جو الاهتمام والمشاركة، وابدأ الاجتماع بابتسامة وبكلمة ترحيبية إيجابية.
الخطوة الثالثــة:	كن مستمعًا إيجابيًا، تقبَّل جميع الاقتراحات والانتقادات التى توجه من أولياء أمور الطلبة. حاول تأسيس لجنة مشتركة تعمل لتحقيق الأهداف المرجوة لمصلحة الطلبة.
الخطوة الرابعة:	اختم الاجتماع بكلمة إيجابية تعطى صورة حيوية للعمل الجماعى المشترك؛ من أجل الوصول إلى الأهداف التى تحقق مصالح الطرفين.
الخطوة الخامسة:	متابعة القرارات والوعود التى حصلت خلال الاجتماع وتزويد المجتمعين بالنتائج، وإرسال مذكرات، والاتصال هاتفيًا لأجل مشاركة النجاح الذى ينتج عن الاجتماع.

الاختبارات:

لقد عرف براون ١٩٧١م الاختبار بأنه "عملية نظامية لأجل قياس سلوكيات (تصرفات) الفرد" وهذا التعريف يوحى بأن الاختبار يجب أن يطور بطريقة نظامية (وذلك باستعمال دليل خاص)؛ وأن يوفر طريقة للتجاوب، ومعيارًا للدرجات، ووصفًا لمستوى أداء الطلبة .

وكما ذكرنا مسبقًا، فإذا كان الهدف الرئيسى من الاختبار هو الحصول على معلومات مفيدة، فيجب أن يكون موثوقًا به وصادقًا، و أن يكون سهل الاستعمال.

إن المقصود بالثقة هى الدرجة التى يقيس بها الاختبار النواحى التى يراد قياسها. أما مصداقية الاختبار فهى التماسك أو الثبوتية بالمعايير التى يقيس بها الاختبار وما هو المراد قياسه. إنَّ الدرجة التى يحصل عليها الطالب الذى يمتحن فى مادة معينة، يجب أن تكون هى نفسها إذا أُعيد اختباره بنفس المادة والطريقة التى اختُبر بها. وأخيراً، سهولة الاستعمال والاعتبارات العملية، كالوقت المخصص، والصعوبة، وتوزيع الدرجات. مثال ذلك، إن الامتحان الذى يستغرق ساعتين لايمكن أداؤه فى نصف الوقت المخصص.

بالرغم من أن جميع الاختبارات وضعت لأجل قياس مستوى الفهم عند الطالب، لكن البعض منها يقيس المشاعر، والمواقف، والمهارات العملية. ولنشوء بعض المشاكل التى ترتبط بمصداقية الاختبار، ودرجة الوثوق بها، وسهولة استعمالها، فعلينا الحذر والدقة فى اختيار نماذج الاختبارات التى تقيس المواقف والمهارات العملية.

إن الاختبارات، كمثيلاتها من العمليات التى تستعمل لقياس اكتساب الطالب المهارات العقلية والعملية، لها قيود معينة. ونجد بين فترة وأخرى أن الاختبارات تفشل فى الإمداد بالمعلومات المفيدة لتقييم الطلبة. مثال ذلك، إن معظم الاختبارات لا تقيس المحفزات عند الطلبة، والعوائق البدنية، أو عوامل البيئة؛ لذا يجب على المدرسين الابتعاد عن الاختبارات التى تصاغ بشكل غير واضح، وتطبق بشكل ضعيف، وتعرِّض الطلبة لعملية التخمين.

إن الاختبارات التحريرية بطبيعتها تقيس مقدار المعرفة عند الطالب، ولا تقيس كيفية تفكيره، وتحليله للمشكلات. وتقيس أسلوب الكتابة، وليس التعبير، وهذا ما يريده المدرس، وليس ما يريده قياس القابلية والقدرة على فهم المعلومة وترجمتها بالأسلوب الخاص بالطالب والمشكلة تكمن فى معاناة المدرس من كثرة العمل وقلة الوقت، مع نقص الخبرة فى تصحيح الاختبارات. ونتيجة لذلك، نرى معظم المدرسين، يلجئون إلى الطرق التقليدية فى وضع الأسئلة الامتحانية.

إن الاختبارات تعتبر من الوسائل الأكثر شيوعاً لتقييم الطالب، ويجب ألا تعتبر أهمها، بل هناك وسائل أخرى يمكن استعمالها لجمع المعلومات التى تساند عملية تقييم الطالب. والجدول رقم (٥:٤) يعطى مقارنة لأنواع مختلفة لجمع المعلومات.

جدول رقم (٤:٥) مقارنة لمصادر جمع المعلومات

التسلسل	البيان	نوع البيان	الموضوعية
١	السجل التراكمي (المدرسي).	المعلومات الواقعية، المهارات الفكرية والبدنية.	موضوعي، لكن يمكن أن يحتوي على معلومات ذاتية.
٢	الاتصالات الشخصية.	معلومات واقعية، أداء الطالب صفة فعالة، المهارات الاجتماعية تصرفات (سلوكيات الأفكار.	تقييم ذاتي، ولكن يمكن أن تكون موضوعية، إذا تم استعمال أداة التقييم.
٣	التحليل.	النتائج التعليمية، المهارات الفكرية والعملية، نتائج فعالة.	موضوعي، لكنه غير ثابت لفترة طويلة.
٤	دفتر الملاحظات الصفية.	المهارات العقلية البدنية.	معلومات قيمة، يمكن الحصول عليها من خلال المراقبة الدقيقة.
٥	الاجتماعات.	معلومات واقعية، ونتائج عملية.	معلومات ذاتية، لكنه يمكن الحصول على معلومات موضوعية.
٦	الاختبارات.	قياس الناتج التعليمي.	أكثر الطرق موضوعية.

أدوات التقييم:

تحتاج معظم المصادر إلى وسيلة أو وسائل للحصول على المعلومات القيمة التى تخص مستوى الطالب التحصيلى وتسجيلها. ولما أن الاختبارات تعتبر الوسائل المثالية والعملية بشكل دائم لجمع المعلومات المنظمة من عدة مصادر؛ لذا يجب عدم الاعتماد على مصدر واحد فقط لجمع المعلومات التى تخص تقدم الطلبة. ونتيجة لذلك فنحن سنناقش فى هذا القسم المميزات العامة لخمسة اختبارات تستعمل بكثرة.

الاختبارات العامة:

لقد عرَّف ميهانز وليمان فى عام ١٩٧٥م الاختبارات العامة بأنها الاختبارات التى طُورت لأجل اختبار السلوكيات بطريقة واحدة. والطريقة العامة تعنى أن الأسئلة نفسها تطبق على الطلبة، وبنفس التعليمات والوقت المحدد للجميع، وترصد النتائج باستعمال طريقة واحدة تمَّ وضعها بشكل دقيق ومحدد. إن الأسلوب المتبع فى تحضير الامتحانات العامة هو أسلوب معقد وذلك:

أولاً : يكتب الخبراء مجموعة كبيرة من الأسئلة لموضوعات عديدة، شرط أن يتمكن جميع الطلبة من الإجابة عنها كل بمستواه ومرحلته التعليمية.

ثانيـًا: يتم تجربة صلاحية هذه الأسئلة على عينات من الطلبة، باختلاف مراحلهم ومستوياتهم من مدارس متعددة فى القطاع. ويتم مراجعة الأسئلة استناداً إلى التغذية المرتدة من نتائج هذه العينة التى تم اختبارها. ويتم تنفيذ المرحلة الثانية بعد المراجعة الأولى مباشرة على عينة أكبر ونطاق أوسع، ثم يتمُّ اختبارها بدقة لأجل تحقيق الهدف من هذا الاختبار وبالتالى، تتم مقارنة الدرجات التى حصلوا عليها من المجموعة الأولى.

أخيراً: ينتهى عمل التعليمات الخاصة بالامتحان، مع شرح البنود الخاصة بالاستعداد للامتحانات، والدرجات، ونظام جمعها وتحليلها.

إن عملية تطوير الامتحانات العامة يجب أن تكون سهلة وواضحة لأجل إجراء مقارنة بين مجموعات الطلبة، أو طالب معين مع طالب آخر.

وهكذا، يمكن مقارنة قطاع تعليمى بقطاع آخر بنفس المدينة، أو قطاع تعليمى بمنطقة بقطاع تعليمى بمدينة أخرى، مثلاً: لنفترض أن طالبًا قد حصل على درجة (٨٣٪) فى اختبار للقراءة، وهذه معلومة كافية لأجل معرفة مستوى الطالب، ومعرفة مستوى الدرجة (٨٣٪) إذا قورنت بدرجة طالب آخر فى المدرسة نفسها، وفى القطاع، وعلى مستوى الدولة بأكملها.

إن الامتحانات العامة فى بعض الاختصاصات، هدفها قياس كمية المعلومات التى اكتسبها الطالب فى مجالات ذات تخصص، كالرياضيات، والقراءة، والدراسات الاجتماعية، و الكيمياء. وهذه الاختبارات تسمى الاختبارات التحصيلية؛ وذلك لأنها تقيس مقدار ما حصل عليه الطالب من معلومات فى مادة معينة أو مجموعة مواد.

إن الامتحانات العامة الأخرى قد صممت لقياس قابليات الطلبة أو مقدرتهم لإنجاز المهمات المناطة لهم. وكذلك لقياس إمكانية الطلبة فى تعلم المهارات كما فى درس العلوم والرياضيات، والنجارة والميكانيكا، ورسم الخرائط، ويعطى مسميات عديدة منها "اختبار المعرفة" و "اختبار القابليات العامة" و "اختبار الذكاء".

إن السبب الرئيسى لاستعمال الامتحانات التحصيلية فى الصف هو لتكملة تقييم المدرس، ويمكن الحصول على معلومات قيمة فى تعيين المستوى الجيد الذى وصل إليه الطلبة مقارنة بالمدارس الأخرى.

بالرغم من شيوع الامتحانات العامة، لكن هناك أمورًا تؤخذ ضدها فهى غالية الثمن أولاً، ونسبة الوثوق بها منخفضة ثانيًا. ويقال أيضًا، إنها لا تقيس ما تمَّ تدريسه؛ وذلك لعمومية صياغتها. وأخيرًا تعتبر غير مقدرة للانتماءات التراثية؛ وذلك لعدم صلاحية الاختبار للاستعمال عند بعض الشعوب، ولعدم توافق اللغة التى وضع بها، حتى إذا تمت ترجمته، فإنه غير صالح لعدم تشابه الخلفية الاجتماعية للفئات التى وضع لها هذا الاختبار، ولعدم تدريبهم على هذه الصيغة الاختبارية.

اختبارات المدرسين:

هى اختبارات تحصيل يعدّها المدرسون، وتعتبر من أكثر الاختبارات شيوعًا. وتختلف اختبارات المدرسين عن الاختبارات العامة، بأنها مُعدة من قبل مدرس الفصل لأجل تحقيق الأهداف التى وضعها لطلبته، وأنها قليلة التكلفة.

ورغم ما يقال عن صلاحية وبساطة اختبار المدرسين، فإننا نجد أن معظم المدرسين تنقصهم المهارة والخبرة لتصميم اختبار مقبول، أو كتابة بنود الاختبار بنجاح. ولأجل الابتعاد عن إثارة الشكوك فى صلاحية وقوة اختبار المدرسين؛ ينُصح بالتدريب على تصميم وتطوير المهارة فى هيكلة الاختبارات.

وهناك شرطان أساسيان يجب توافرهما فى إعداد الاختبار، هما:

١- أن يكون موضوعياً وسهلاً، ويدخل تحت الموضوعى اختبار:

* صحيح أو خطأ.

* المتعدد البدائل.

* التكملة.

* المجانسة.

٢ - أن يكون على شكل اختبارات مقالية (Essay Tests). وتركز هذه الاختبارات على استرجاع المعلومات وتنظيمها والربط بين أفكارها إما بأسلوب تعبيرى جيد، أو بأسلوب ملخص أو على شكل مقالة مطولة تحتوى على جميع العناصر.

ففى الأسلوب الملخص يجب على الطلبة كتابة جملة أو فقرة، أو حل مشكلة، أو إعطاء دليل، على عكس المقالى الذى يحتاج إلى كتابة مطولة. وهناك وهم كبير مسيطر على الاختبارات الموضوعية التى يدعى أنها لا تصلح إلاّ لاختبار الوقائع أو المعلومات المحددة، ولكن الحقيقة، أنه يمكن استعمال أى نوع من أنواع الاختبارات سواء كانت موضوعية أو مقالية لقياس نتائج التعلم لأى مستوى أو مادة.

وكثيراً ما تقترح الأهداف التعليمية نوعاً معيناً من الاختبار؛ فإذا كان الهدف على وجه التحديد، يتعلق بحل مشكلة رياضية؛ فالطريقة المثلى لاختبار ناتج التعلم فيها هو اختبار الأجوبة القصيرة وعلى العكس، نرى أن قياس مستوى معرفة التعريفات لعناصر ما، يكون الأصح تقييمها هنا باستعمال الاختبار (المتعدد البدائل) أو (اختبار المجانسة).

وعموماً عندما تتعدى الاختبارات الموضوعية أكثر من موضوع، فإن المدرس يفضل استعمال الاختبار المتعدد البدائل أكثر من غيره، وذلك لدقة وثبوتية بنوده.

ويجب ألا يحتوى الاختبار على أكثر من نوعين، وخاصة للصفوف الدنيا. فيفضل أن يحتوى على نوع واحد فقط؛ وذلك لصعوبة انتقالهم من نوع واحد إلى نوع آخر عند الإجابة؛ لذا يستحسن أن يكون الانتقال هذا على نطاق محدد؛ فإذا كان تحقيق الهدف المطلوب من الاختبار باستعمال نوع واحد أو نوعين من الاختبارات، فينصح بالاقتصار على هذا النوع الواحد أو النوعين.

وهناك مبدأ رئيسى يجب أن ينطبق على جميع الأنواع المتعددة من الاختبارات من أجل قياس إتقان الطلبة وتحقيق الأهداف، وهو ملاءمة بنود الامتحان لمستويات الطلبة؛ كى يسهل على الطالب اجتيازه. ويجب ألا يترك مجال للتخمين أو دلائل تساعد الطالب على الإجابة.

ولنستعرض هنا أنواع الاختبارات التى تستعمل بشكل شائع من قبل جميع المدرسين باختصار:

١ - الاختبار المتعدد البدائل:

يعتبر من أكثر الاختبارات شيوعًا فى الوقت الحاضر، وبدون شك، فإن السبب الرئيسى وراء شيوع استعمال هذا الاختبار من قبل المدرسين وخبراء تطوير الاختبارات هو التعددية الموجودة فيه.

ويمكن استعمال هذا النوع من الاختبارات لقياس الأنواع المختلفة للمحتوى، وفى الواقع أى نوع من أنواع الأداء المعرفى، ابتداءً من الوقائع والمعارف إلى تحليل المعلومات الدقيقة. بالإضافة إلى ذلك، فهو من الأنواع التى يسهل الحصول بها على أعلى الدرجات.

فالشكل العام للاختبار المتعدد البدائل، أنه مكون من مقدمة، والتى تعتبر محور المشكلة أو موضع السؤال. وهناك مجموعة من الخيارات للإجابة (تتراوح عادة بين ثلاثة إلى خمسة خيارات) ويكون أحد هذه الخيارات هو الجواب الصحيح. والخيارات الأخرى تسمى محيرات أو ملهيات.

إن كتابة الاختبار المتعدد البدائل ليست بالشىء السهل، وتحتاج إلى خبرة طويلة فى هذا المضمار؛ لذا يجد المدرس الحديث صعوبة فى كتابته بالشكل المطلوب؛ لأنه يحتاج إلى القدرة على الإبداع أولاً، وإلى وقت طويل وصبر لتصميمه ثانيًا.

إن المدرس مُطالب بالفهم التام للعملية الذهنية والمحتوى، والأهداف المراد التأكد من تحقيقها. والهدف المطلوب من تصميم هذا النوع من الاختبار، هو الكتابة بوضوح، وإيجاز. كما هو فى المثال التالى:

صياغة ضعيفة: إن أكثر الأمراض خطورة فى العالم:

أ - الأمراض العصبية.

ب - مرض الربو.

ج - أمراض القلب.

د - السرطان.

إن الجواب الصحيح هنا يعتمد على ما هو المقصود بكلمة (خطورة)، فإن الإصابة بأمراض القلب تؤدى معظمها إلى الموت، والأمراض العصبية تصيب عدداً لا بأس به من الناس، ومرض الربو ينتشر بنسبة تعتبر مرتفعة، أما مرض السرطان فهو مرض قاتل لعدم تمكن الطب من إيجاد دواء له إلى يومنا هذا؛ لذا نرى فى صياغة هذا السؤال ثلاث إجابات صحيحة، وإذا أردنا إيجاد جواب واحد فقط، فعلينا إعادة صياغة السؤال بالشكل التالى:

"إن السبب الرئيسى الذى يؤدى إلى الموت فى العالم هو الإصابة بـ:

أ - الأمراض العصبية.

ب - مرض الربو.

ج - أمراض القلب.

د - السرطان.

وهذه خطوط عامة إضافية يمكن استعمالها لكتابة الاختبار المتعدد البدائل بشكل صحيح:

١ - وضوح كل بند من بنود الاختبار، مع وجود المحور الرئيسى. ويجب أن تكون المشكلة الرئيسية على شكل سؤال أو عبارة ناقصة، والابتعاد عن الغموض فى الكلمات أو المصطلحات المستعملة.

٢ – تجنب ضعف التصميم، كوضع بداية السؤال فى نهاية الصفحة، ووضع البدائل فى الصفحة الثانية أو وضعها على سطر واحد جميعها.

٣ – عدم اكتمال الدلائل التى تدل على الإجابة الصحيحة من خلال سياق الجمل.

٤ – عدم الإطالة فى كتابة السؤال أو البدائل للإجابة عنه. واستعمال اللغة البسيطة التى يمكن فهمها حتى من قبل الطلبة الضعاف.

٥ – كتابة الجواب الصحيح، والإجابات الملهية أو غير الصحيحة التى توهم الطالب أنها الخيار الصحيح، بما فيها الأخطاء الشائعة، أو الأخطاء الممكنة، والأخطاء البديهية كحلول.

٦ – التأكد من سلامة بنود السؤال لغوياً، ويجب أن يكون كل احتمال من الاحتمالات من صلب السؤال أو المشكلة؛ لأجل تفادى إعطاء دلائل غير صحيحة وغير واضحة.

٧ – يجب أن تكون البدائل متساوية فى الطول، وعدم وضع الجواب الصحيح أطول من البدائل الأخرى؛ كى يوحى للطالب بأنه الإجابة الصحيحة.

٨ – عدم استعمال العبارة "كل ما سبق ذكره"، أو "ليس مما سبق ذكره".

٩– عدم استعمال مصطلحات الكتاب؛ لأنه اختبار فهم وليس حفظاً غيباً.

حالما يتم الانتهاء من جميع المعلومات المطلوب إدراجها ضمن الاختبار، يصبح من السهل تصحيح بنوده بأكملها، وإجراء بعض التعديلات استناداً إلى المعلومات التى يمكن الحصول عليها من التغذية المرتدة، ومقارنتها ببنود اختبار (صحيح/خطأ)، فيجب أن يكون المدرس واثقًا من كون الاختبار غير قابل للتخمين، والابتعاد عن إعطاء المجال للطالب فى صياغة أجوبته الخاصة.

٢ – بنود الاختبار المتناوب:

فإذا كان هناك احتمالان فقط لمحور السؤال، فيسمى هذا الاختبار "المتناوب". وبنود الاختبار المتناوب تعتبر فى الواقع جزءاً من الاختبار المتعدد البدائل. فاختبار (صحيح وخطأ) يعتبر شكلاً من أشكال الاختبار المتعدد البدائل. وهناك أنوا ع أخرى مختلفة من هذا الاختبار من حيث بنودها وهى اختبار (نعم/لا) و (أوافق/لا أوافق).

ويعتبر هذا النوع من الاختبار مفضلاً لدى معظم المدرسين، وذلك لسهولة كتابته. ولكن تحضيره بحاجة إلى مهارة فى الانتقاء والصياغة؛ لأجل تجنب التفاهة والابتعاد عن الغموض والتخمين. إن كتابة اختبار (صحيح/خطأ) لهو مثال جيد على ما قلنا مسبقًا.

إن معظم الخطوط العامة المستعملة فى وضع الاختبار المتعدد البدائل، يمكن استعمالها فى هذه الأنواع من الاختبارات، ولكن من الأهمية المحافظة على الابتعاد عن الغموض والتخمين فيه، فمثلاً نقول فى هذا السؤال:

"إن درجة حرارة جسم الإنسان الطبيعية هى (٣٢,٥ درجة مئوية)" (صحيح/خطأ).

نرى من هذه الصياغة أنها صحيحة، لكن هناك بعض الاستثناءات، لكون بعض الأشخاص درجة حرارتهم أقل من الطبيعى. ولأجل أن تكون الصياغة صحيحة؛ يمكن إعادة كتابتها كالآتى:

"الغالبية العظمى من الناس، تكون درجة حرارة أجسامهم الطبيعية هى (٣٢,٥ درجة مئوية)" (صحيح/خطأ).

ومن الطبيعى أنه يمكن استعمال جميع التعليمات التى تساعد على تصميم الاختبار المتعدد البدائل، لصياغة هذه الاختبارات، لأداء هذا الغرض بشكل صحيح، يجب الابتعاد عما يلى:

١ - استعمال الألفاظ السلبية كما نقول فى صياغة "صحيح/خطأ" أو عبارة "لا أوافق". وبهذه العبارات نكون قد أوحينا بالجواب عن السؤال.

٢ - لأهمية الجزئية الخاصة بالعبارات الخاصة من الصياغة أو السؤال بأكمله؛ لذلك يجب تجنب العبارات الغامضة أو الكلمات غير واضحة المعنى.

٣ - ألا تجعل العبارات الصحيحة أطول من العبارات الخاطئة. وإذا كانت هناك حاجة لجعل العبارات الصحيحة أطول بقليل، فعليك أن تساوى بينها عند صياغة الأسئلة بحيث تتساوى فى العدد مع العبارات الخاطئة.

٤ - راقب جيداً طريقة صياغة العبارات، بحيث تكتب بنفس الطريقة والأسلوب. بالإضافة إلى مراقبة توزيع العبارات الخاطئة والعبارات الصحيحة، كما يلى:

صحيح / خطأ / صحيح / خطأ / صحيح / خطأ / .... أو

صحيح / خطأ / خطأ / صحيح / خطأ / صحيح / صحيح / خطأ / ...

٥ - يجب الحذر من استعمال الكلمات المحددة (أدوات التحديد) كالكلمات (دائمًا، كل، أبدًا، لا أحد) لأنها دائمًا ترتبط بالعبارات الخاطئة، كذلك هناك كلمات أخرى (عادة، عمومًا) ترتبط بشكل دائم بالعبارات أو الصياغات الصحيحة.

٦ - اكتب دائمًا الصياغة بأكملها على اعتبار أنها صحيحة بحيث لا تزيد على فكرة أو معلومة واحدة فقط، وبعدها يتم تغييرها بحيث يضاف إليها العبارة أو الكلمة (الخطأ).

٧ - ابتعد عن أخذ المقاطع حرفيًا من الكتاب؛ لأنها توحى إلى الطلبة بأنك تفضل الحفظ غيبًا، وليس الفهم.

ومثل عبارات الاختبار المتعدد البدائل، فإن هذا النوع يعطى المدرس الصلاحية فى إمكانية التأكد من تحقيق النتائج التعليمية فى وقت محدد. إن طريقة التقييم فى هذا النوع من الاختبار تكون سهلة وبسيطة وموثوق بها. ولكن هناك بعض المحتويات والمعارف لا يمكن استعمال هذا النوع من الاختبارات معها، مثل حل المشكلات فى الرياضيات، أو الكيمياء، أو الفيزياء، وغالبًا ما يصعب تقييمها باستعمال هذه الاختبارات.

٣ - أسئلة المجانسة:

تصمم هذه الأسئلة فى الغالب لتقييم قدرة الطلبة على معرفة وتحديد كل زوجين من العبارات أو الكلمات المتشابهة، أو ربط وقائع من قوائم منفصلة. وبالرغم من اختلافها فى مظهرها، إلاَ أن مقاطع المجانسة تعتبر أساسًا فى تنظيم فعَّال لسلسلة من صياغات الاختبار المتعدد البدائل المحوِّرة، لاحتوائه على نفس المجموعة من الاحتمالات؛ لذلك يمكن استعمال صياغات (المجانسة) فى المتعدد البدائل، ويمكن أن تستعمل بشكل فعَّال فى قياس الألفاظ ومعلومات المدرس واكتشافاته، والعناوين والمؤلفين، أو الحاجة لتفسير شكلها.

إن الفائدة الرئيسية لهذا الاختبار هى الفاعلية، بحيث يمكن فيه أخذ عينة كبيرة من السلوكيات فى مجال صغير. ويمكن تحويل صياغات المتعدد البدائل إلى هذا الاختبار، بحيث يتم فيه توفير المساحة التى يستعملها المتعدد البدائل.

إن من أهم المعوقات التى تقلل من إمكانية استعمال أسئلة المجانسة هو ضيق مساحة أو حجم أو كمية المعلومة التى يمكن قياسها به. والمشكلة المعروفة فى أسئلة المجانسة هى ميل القسم الذى يعطى الأجوبة إلى القسم الثانى، لاحظ مثلاً الأمثلة التالية:

صياغة ضعيفة	١ - بين القصرين	أ - نجيب محفوظ
	٢ - الأيام	ب - هاملت
	٣ - نهج البلاغة	ج - ٧ أيام
	٤ - فى الأسبوع	د - طه حسين
	٥ - وليم شكسبير	هـ - على بن أبى طالب

نرى من المثال أعلاه أن هناك خمسة تعبيرات وخمس إجابات لها، وإذا كانت كل عبارة تستعمل مرة واحدة فقط، فعندما يجيب الطالب أربع إجابات صحيحة من الجزء الثانى (الإجابات) يكون الجواب الخامس هو الجواب الصحيح للتعبير الخامس، وهنا تظهر الحاجة لإعادة النظر فى الصياغة الأولى، وإضافة إجابة سادسة وربما سابعة لأجل اختبار مدى فهم الطالب لما تم تدريسه، وتكون قد تحققت من تنفيذ الأهداف السلوكية بشكل صحيح.

صياغة صحيحة	١ - وليم شكسبير	أ - على بن أبى طالب
	٢ - طه حسين	ب - بين القصرين
	٣ - نهج البلاغة	ج - ٧ أيام
	٤ - ٧ أيام	د - هاملت
	٥ - نهج البلاغة	هـ - الأيام
		و - أبى فوق الشجرة

ولأجل كتابة اختبار مجانسة صحيح، يجب أن نفكر فى أن مجموعة أسئلة وأجوبة المجانسة كما هو وارد فى الاختبار المتعدد البدائل وبوجود مجموعة البدائل، يكون حينها

كل سؤال له جوابه الصحيح. بالإضافة إلى ذلك، إن التعليمات العامة المذكورة التالية تساعد فى صياغة اختبار المجانسة:

١ - يجب إعطاء تعليمات واضحة تبين القاعدة الرئيسية للمجانسة بين الطرف الأول مع الطرف الثانى.

٢ - يجب التأكد من كتابة معظم اختبار المجانسة على صفحة واحدة، وبعبارة أخرى، عدم كتابة الجزء الأول من الاختبار على صفحة والجزء الثانى على صفحة آخرى.

٣- الابتعاد عن وضع عدد كبير من الأسئلة لجواب واحد فقط، إن كثرة الأسئلة تزيد الاختبار تعقيداً، وزيادة التعقيد تؤدى إلى إعطاء أدلة غير متعمدة.

٤ - وضع العبارات والإجابة عنها بشكل منظم، والتأكد من سهولة العثور على الإجابة.

٥ - التأكد من أعلى درجات المجانسة فى كل مجموعة من صياغات المجانسة، وأن تكون العبارات والإجابة عنها من نفس الفئة.

٦ - محاولة تقليص الوقت المخصص لقراءة السؤال؛ لذا يجب أن تكون الصياغات قصيرة وسهلة.

٤ - التكملة:

إن الأسئلة التكميلية تتطلب أن يكون الطلبة على استعداد لملء الفراغات من تذكر المعلومات التى تمت دراستها. وعادة يحتوى سؤال التكملة على فراغ، وعلى الطالب أن يملأ هذا الفراغ بعبارة أو كلمة واحدة مناسبة، أو بكلمات يزودها المدرس ضمن صياغة السؤال. ويحتاج المدرس إلى المهارة فى صياغة هذا النوع من الأسئلة، واختيار الكلمة الصحيحة فقط. ويعتبر هذا الاختبار نافعاً لتقييم جزئية معينة من المعلومات، وكنوع من أنواع الأسئلة السهلة، فإنه يكون ذا قدرة على اختبار أعلى درجات المجال المعرفى.

إن الصياغة القوية شرط من شروط نجاح السؤال كما هو مدون:

الصياغة الضعيفة:

" إن القدرة .... لل .... وجدت عن طريق ضرب نصف القاعدة فى عدد مرات الطول.

وكقاعدة عامة، فالأفضل استعمال فراغ واحد فى أسئلة التكملة، ويجب أن يكون هذا الفراغ إما فى وسط أو نهاية الجملة؛ لذا يرجى إعادة المثال كالآتى:

الصياغة الصحيحة:

إن ضرب نصف القاعدة فى الارتفاع ينتج مساحة الـ ....

وهذه مجموعة من التعليمات العامة التى لها علاقة بصياغة أسئلة التكملة:

١ - إعطاء تعليمات توضح أن الطالب سوف يحاسب إما على المعنى المرادف أو على الإملاء عند وضع درجة التقييم.

٢ - الوضوح والدقة فى إكمال الجملة، ليكون الطالب على علم بأن المطلوب منه فقط ملء الفراغ بالجواب الصحيح.

٣ - الابتعاد قدر الإمكان عن استعمال العبارات الموجودة فى الكتاب؛ لأنه يشجع الطالب على الحفظ غيباً فقط وليس فهم المعلومة.

٤ - إذا كان السؤال يحتوى على أكثر من فراغ؛ فيجب على المدرس التأكد من أن الفراغات تكون بنفس الحجم وتتناسب مع حجم الجواب المطلوب.

٥ - الاختبار المقالى:

هذا النوع من الاختبارات يعطى الطالب الفرصة للإجابة عن السؤال بأسلوبه الخاص. فيتطلب من الطالب استرجاع المعلومات التى تمت دراستها لأجل الإجابة وفقاً للمعلومات المطلوبة.

إن الاختبار المقالى يأتى على نوعين: "المختصر" و "المطول". فالاختبار المقالى المختصر يتطلب عادة كمية محددة من المعلومات التى تعطى حلاً للمشكلة، أما المقالى المطول فإنه يتراوح بين عدة مقاطع إلى عدة صفحات من الكتابة. ويلعب عامل الوقت هنا دوراً مهماً، ونادراً ما تكون الأسئلة المقالية مفيدة إلى جانب الأنواع الأخرى من الأسئلة داخل الفصل.

إن الأسئلة المقالية تستعمل بشكل كبير من قبل المدرسين؛ وذلك لسهولة تصميمها وتحضيرها. وترى بعض المدرسين يقعون فى خطأ الصياغة الركيكة، ولننظر إلى السؤال التالى بصياغته الضعيفة:

* "ناقش المشكلات التى أدت إلى قيام الحرب العالمية الثانية".

لو لاحظنا فى المثال السابق نجد أن المطلوب فيه غير واضح، ولتوجيه سؤال كهذا للطالب وطلب المناقشة: يجب أن تذكر ماذا تريد من الطالب أن يناقش، أو اطلب منه ثلاثة أسباب اقتصادية أو سياسية أو تحليل مشكلتين رئيسيتين فى رأيك أدتا إلى قيام الحرب العالمية الثانية. لو أعدنا صياغة السؤال سوف نرى أن الطالب سيكون على علم بما يراد منه أن يناقش.

* "حلل ثلاثة أسباب سياسية أدت إلى قيام الحرب العالمية الثانية".

لذا يجب أن يصاغ السؤال بشكل دقيق لأجل أن يكون الطالب على معرفة تامة بما هو مطلوب منه عندما يجيب. وهذه التعليمات العامة التى يفضل اتباعها عند صياغة السؤال المقالى:

١ - يجب أن تكون محدداً وواضحاً بإعطاء التعليمات عن كيفية الإجابة عن الأسئلة، ويرجى إعلام الطلبة إذا كنت ستحاسبهم على الصياغة والأخطاء الإملائية، وطريقة الإجابة، والتعبير، والتنظيم ونظافة ورقة الإجابة.

٢ - إعطاء الوقت الكافى للإجابة عن الأسئلة، فإذا كان هناك سؤالان من نظام المقالى؛ فيجب عليك أن تقسم الوقت بعدالة بينهما.

٣ - إعطاء الطالب الخيارات فى الإجابة عن الأسئلة كالإجابة عن سؤالين من ثلاثة أسئلة، وكذلك الإجابة عن الفرعين ("أ"، "ب") من أربعة فروع.

٤ - تحديد الدرجة التى يستحقها كل سؤال عند كتابة الاختبار استناداً إلى كمية المعلومات التى يحتويها كل سؤال، مع ذكر هذا التحديد ضمن التعليمات الامتحانية للمادة.

إن المشكلة التى يعانيها معظم الطلبة فى الاختبار المقالى هو ضيق الوقت قياسًا بالمعلومات المطلوبة فى كل سؤال؛ لذا نرى المعاناة التى يمر بها الطالب فى عدم الإجابة الكاملة لما هو مطلوب من السؤال.

إن الاختبار المقالى يتطلب عادة أعلى مستويات المجال المعرفى؛ ولذا نرى أن التقييم صعب بالنسبة لهذا الاختبار؛ وذلك لعدم الإجابة الكافية والصحيحة عن السؤال بأكمله. ولهذا السبب يعتبر الاختبار المقالى أقل ثقة واعتمادية من الاختبارات الأخرى. ورغم كل ما يقال عن هذا الاختبار، فإنه ما زال موضع ثقة المدرسين؛ لأنه يقيّم أعلى درجات التعلم.

الامتحانات القصيرة:

لقد أوجد معظم المدرسين الاختبارات الصفية كوسيلة لتقييم تقدم الطلبة، إن الاختبارات الصفية تختلف عن الاختبارات الشهرية؛ وذلك لقصرها (ثلاثة إلى خمسة أسئلة قصيرة جداً) ومحددة فقط بالمعلومات التى تمت دراستها فى اليوم الذى مضى أو لعدة أيام فقط.

إن الغرض الرئيسى من الاختبارات الصفية كما يعتقد المدرس، هو التعرف على القصور الذى حصل عند الطالب لعدم معرفته بعض المعلومات. إن الاختبارات القصيرة سهلة التحضير، والتطبيق والتصحيح ، وتزود المدرس بالتقييم المطلوب بالنسبة له وللطالب من أجل إيجاد أفضل السبل للسيطرة على الخلل الحاصل فى العملية التعليمية. كذلك تدفع الطالب إلى التحضير المستمر للتعرف على نقاط الضعف التى يعانيها ومظاهر القوة التى يتمتع بها وتساعد المدرس على تطوير طرق تدريسه.

أنواع التقييم:

كما لوحظ مسبقًا، إن مراقبة الطالب ومتابعة تقدمه تعتبر من أكثر طرق التقييم فعالية، ولكن ينقصها الثقة والمصداقية التامة. مثال على ذلك يستطيع المدرس رؤية الطالب بشكل مختلف، ويمكن أن تتغير ملاحظاته حسب الوقت خلال فترة التدريس. ويمكن التغلب على هذه المعوقات باستعمال معيار أو ميزان للتقييم، وقوائم التقييم أو وضع أسس وطرق محددة للملاحظة والتقييم ولنرى أول هذه الطرق:

معيار التقييم:

يكون مفيداً جداً فى الحكم على المهارات، والنتائج، والطرق، والتصرفات الاجتماعية. إن معيار التقييم ليس إلاّ مجموعة من التقييمات التى تنضم حسب القيمة، مثال ذلك، معيار القياس لاستعمال المجهر أو المنشار الكهربائى، فيعطى المدرس (٥) درجات أعلى تقييم، يعطى أدنى تقييم للذى يكون غير كفء وهو درجة صفر ويمكن تقسيمها كالآتى:

صفر / ١	٢	٣	٤	٥
ضعيف	متوسط	جيد	جيد جداً	ممتاز

ويستطيع المقيم أن يطور المعيار ليتناسب مع ما هو المطلوب فى التقييم عند الطالب، كتركيز العدسة، أو ربط المنشار. أما التقييمات الأخرى فيمكن استعمالها فى قدرة الطالب على اكتساب مهارات المختبر، واستعمال معمل درس النجارة.

إن المعايير المتشابهة والمدرجة فى جدول (٥:٥) يمكن تطويرها لتقييم عمل الطالب، أو العلاقات الاجتماعية داخل الفصل أو تصرفاته تجاه الآخرين لجميع الدروس، ورفع درجة التقييم وذلك بتغيير درجة الصفر إلى ضعيف ومتوسط وجيد وجيد جداً وممتاز كما هو موضح كالآتى:

ضعيف	متوسط	جيد	جيد جداً	ممتاز

ويستطيع المقيم توزيع التقييمات على المهارات الفرعية بمعيار مناسب، ويجب ألا يغفل المدرس عند التقييم نوعية الطالب وجهوده؛ لكى تكون النتائج عادلة وواضحة.

جدول رقم (٥:٥) معيار التقييم لدرس الخياطة

يوضع (×) فى كل معيار ليبين مهارة الطالبة:

معيار تقييم درس الخياطة:

الاسم: .... اليوم: ....

التعليمات:

تقيم طريقة أداء الطالبة لكل مهارة بوضع (×) فى المكان المناسب على ميزان (معيار التقييم):

١- رسم الباترون: ١ ٢ ٣ ٤ ٥

٢- اختيار القماش المناسب: ١ ٢ ٣ ٤ ٥

٣- وضع الباترون وقصه: ١ ٢ ٣ ٤ ٥

٤- نسخ الباترون على القماش بواسطة غرزة القماش: ١ ٢ ٣ ٤ ٥

٥- خياطة الباترون كما هو مطلوب: ١ ٢ ٣ ٤ ٥

١- ضعيف.

٢- متوسط.

٣- جيد.

٤- جيد جداً.

٥- ممتاز.

قوائم المراجعة:

تختلف عن معيار التقييم، وذلك ببيانها وجود أو غياب أحد المظاهر المميزة. وقائمة المراجعة هى عبارة عن قائمة تحتوى على معايير لتقييم نتائج أعمال الطالب. وطريقة استعمال هذه القائمة هى عبارة عن التأشير أمام كل مظهر أو مهارة تم عملها أو أداؤها.

إن نوعية الاستجابة لكل مدخل فى هذه القائمة يختلف عن الآخر، وربما يكون علامة تؤكد على أن المهارة أو الظاهرة المذكورة قد تم أداؤها كالقائمة المعدة لمراقبة مشاركة الطالب فى العمل الجماعى وتكون كالآتى:

١- بدأ العمل بكل نشاط ....

٢- أبدى رغبته فى العمل (المشاركة) ....

٣- يتعاون مع أفراد المجموعة ....

٤- يبدى اقتراحات وآراء قيمة ....

فالمقيم بكل بساطة يستطيع أن يراجع المهارة أو الظاهرة المطلوبة، وأن يؤشر أمامها عند تنفيذها.

وهناك نوع آخر من هذه القوائم وهى فى بعض الأحيان تحتاج إلى كلمة "نعم" أو "لا". فكلمة "نعم" توضع عند حدوث الأداء بطريقة مقنعة، وكلمة "لا" عندما يكون الأداء غير مقنع، ومثال على ذلك القائمة التى تستعمل فى درس القراءة كما هو موضح فى الجدول رقم (٦:٥).

إن تطوير واستعمال قوائم المراجعة يعتبر ذا أهمية بالغة بالنسبة للمقيم؛ وذلك لوجوب احتوائها على معلومات صحيحة ومهارات يجب مراقبتها وتقييمها؛ ليكون المقيم قادراً على تقييم الأداء بأكمله.

جدول رقم (٥:٦) المهارات التى يراد تقييمها فى درس القراءة (فتح الأندلس)

الاسم: .... اليوم: ....

أداء الطالب	نعم	لا
١- هل قرأ بصوت واضح؟	—	—
٢- هل استعمل التشكيل بشكل صحيح؟	—	—
٣- هل توقف عن المقاطع الموجودة؟	—	—
٤- هل استعمل أسلوباً خاصاً عند القراءة؟	—	—
٥- هل أظهر تجاوباً لأحداث القصة؟	—	—
٦- هل لديه إطلاع واسع على موضوع القراءة؟	—	—
٧- هل ارتكب خطأ لغوياً عند القراءة؟	—	—

الاستفتاءات:

لقد أثبتت جميع التجارب صعوبة تقييم المشاعر، والمواقف والآراء. فمعظم المشاعر والآراء والمواقف تحتاج إلى وقت طويل لملاحظتها وتقييمها. والأسلوب المتعارف عليه للتغلب على هذه المشكلة هو استعمال الاستفتاء الطلابى أو الاستبانات الطلابية، والتى تطلب من الطلبة اختبار أنفسهم والتجاوب مع مجموعة من الأسئلة التى تتعلق بتصرفاتهم، ومشاعرهم ومواقفهم وآرائهم. والمخطط المعد لهذا الاستفتاء هو الذى يقرر ما هى المعلومات التى يراد الحصول عليها من هذه الاستبانة.

إن الاستجابة فى الاستبانات يمكن أن تختلف حسب نوعية الاستفتاء المقدم، إذا كان التأكد من بعض المعلومات، أو كان على شكل أسئلة مفتوحة تحتاج إلى إجابة وإبداء آراء واقتراحات؛ لذا يتطلب عند تصحيح الاستبانة وضع أسئلة قصيرة ومحددة قدر الإمكان.

إن الاستبانات التى تريد التأكد من المعلومات المدرجة فيها، تزود الطلبة عادة بقائمة من الصفات التى يراد شرحها أو تقييمها، وتعطيهم التعليمات المحددة فى كيفية الإجابة عنها والتعامل معها. مثال أن يُعطى للطلبة استفتاء لمعرفة موقفهم من درس الرياضيات: ويمكن إدراج المعلومات التالية:

١ - هذا الدرس .... مثير.

.... ممل.

.... ممتع.

.... كريه.

.... تثقيفى.

٢ - لقد وجدت درس الرياضيات .... مسلياً.

.... ممتعًا.

.... كريهًا.

.... صعبًا.

.... سهلاً.

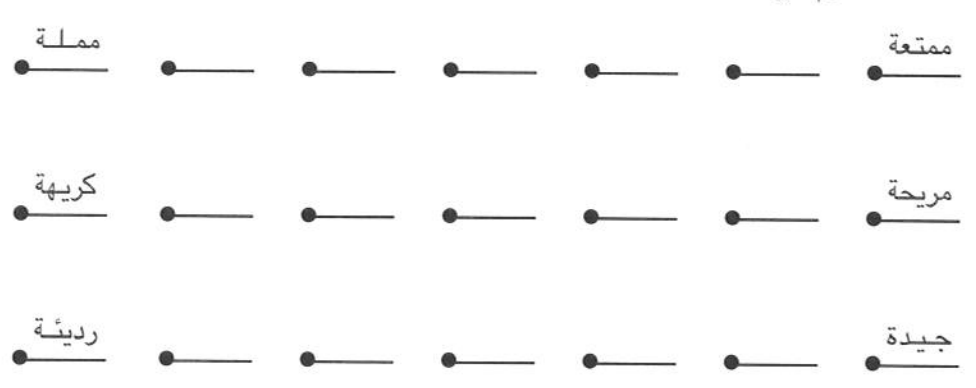
إن معيار التقييم لهذا النوع من الاختبار بسيط، فأنت تطرح عدد الإجابات السلبية من عدد الإجابات الإيجابية، والناتج يعطى مدى إيجابية مواقف الطلبة تجاه مادة الرياضيات.

أما النوع الثانى من دائرة الاستجابات والذى يمكن استعماله فى الاستبانة فهو المسمى باختلاف المعانى (Semantic Differential)، وهذا النوع يستعمل عادة بمعيار السبع نقاط (Seven Point Scale) والذى يربط الصفات بالمقابل.

إن الاستجابة لاستبانة اختلاف المعانى صممت لقياس المشاعر والمواقف، والآراء، بالدرجات، ابتداء من المفضل جداً إلى أعلى درجات التفضيل.

وهذا مثال لاستفتاء يمكن استعماله لمعرفة مواقف الطلبة تجاه مادة العلوم، ويكون كالآتى:

* مادة العلوم هى:



ويتقرر حاصل التقييم للاستفتاء (الاستبانة) بأكمله؛ وذلك بحساب متوسط قيمة المعيار (الميزان) المعطى لكل البنود المدرجة فى الاستبانة.

ومن أكثر الاستفتاءات شيوعًا هو (مقياس ليكرت Likert Scale) والذى يتبع نظام الخمس نقاط (Five Point Scale) والذى يربط الخيارات بالطريقة التالية (موافق جداً/ لا أوافق مطلقًا) كما هو موضح أدناه:



ويتجاوب الطلبة مع استمارة الاستبانة وذلك بالإجابة عن الحقل الذى يختارونه والذى يتناسب مع مشاعرهم. وفى الجدول رقم (٥:٧) يبين مقياس "ليكرت" والذى يوزع المعيار بشكل عام. فإنه يقيم بين درجة واحدة وخمس درجات للاختبارات الموجودة، وتعطى خمس درجات لـ(موافق جداً) وتعطى درجة واحدة لـ(لا أوافق مطلقًا)، ويمكن تغيير درجة المعيار للعكس إذا كانت العبارة سلبية، ويقرر حاصل الجمع حينها وذلك بإضافة قيمة المعيار كله.

جدول رقم (٥:٧) مقياس ليكرت (الاتجاه) لتقرير موقف الطلبة تجاه النظام المترى

الاسم: .... اليوم: ....

كل جملة مدونة أدناه تبين المشاعر تجاه النظام المترى، يرجى تقييم كل جملة حسب مقدار تأييدك لها، ويمكن وضع (أ) أوافق جداً (ب) أوافق، (ج) لا أدرى، (د) لا أوافق، (هـ) لا أوافق مطلقاً:

______ ١ - إن النظام المترى ممتع.

______ ٢ - لا يعجبنى النظام المترى، إنه يخيفنى عند استعماله.

______ ٣ - النظام المترى سهل الاستعمال.

______ ٤ - عموماً، أنا مستفيد من النظام المترى.

______ ٥ - أنا أستعمل النظام المترى بحذر.

______ ٦ - أشعر براحة عند استعمال النظام المترى لدقته.

______ ٧ - النظام المترى يجعلنى غير مرتاح، عصبى المزاج، وقليل الصبر.

______ ٨ - أشعر بقيمة النظام المترى العظيمة.

وهناك نظام آخر يمكن استعماله عند الحاجة لعمل استبانة أو استفتاء بين الطلبة، وهذا النظام يتطلب إكمال الجملة. فيُقدم جزء من الجملة ويُطلب من الطلبة إكمالها بأسلوب يتناسب مع مشاعرهم وآرائهم كالآتى:

* أجـــد درس الأحيـــاء: ....

* إن الصف الذى أنا فيه هو: ....

وبعدها تقيم إجابات الطلبة. إن الفائدة من هذا الاختبار هو إمكانية تطبيقه فى وقت قصير جداً، ويستعمل لمساعدة الطلبة فى تطوير مهاراتهم اللغوية والإفصاح عن مشاعرهم، ويسهل تقييمه وحسابه.

تدريب رقم (٥:١) جمع المعلومات

أقرأ الجمل التالية، وقارن إجابتك مع الإجابة الموجودة فى نهاية الفصل:

١- لائم التّعريف الموجود على اليمين بالمصطلح الموجود على اليسار:

١- التّقييم الذى يتحقّق من مستوى إنجاز الطّالب　　　أ - البنائـــى

٢- التّقييم الذى عادةً يسبق التّوجيه　　　ب - النهائـــى

٣- التّقييم الذى يقيس التعلّم أثناء التّدريس.　　　ج - التشخيصىّ

٢- يستعمل التقييم الإضافى بشكل دائم لتحديد الدرجات　　　(صحيح/خطأ)

٣- للتزويد بالمعلومات المفيدة، يجب استعمال أدوات القياس ______ و ______

٤- الصلاحية هى ______________________

٥- صف ستّة مصادر يمكن استخدامها للحصول على المعلومات التّقييميّة:

أ - ______________

ب- ______________

ج- ______________

د- ______________

هـ- ______________

و - ______________

٦- تعتبر المشاهدة الصفية طريقة تقييمية ضعيفة　　　(صحيح/خطأ)

٧- يجب أن يكون المدرسون وحدهم هم المسئولين عن تقييم الطلبة　　　(صحيح/خطأ)

٨- يمكن أن تُجْمَع رؤى الطلبة للواقع من خلال ما يكتبون　　　(صحيح/خطأ)

٩- يمكن أن يكون المشرفون الاجتماعيّون مصدراً ممتازاً للحصول على المعلومات عن الطلبة.　　　(صحيح/خطأ)

١٠- يمكن الحصول على معظم المعلومات الدقيقة والأمينة من الاختبارات　　　(صحيح/خطأ)

تدريب رقم (٥:٢) تحديد مصادر جمع المعلومات

الاتّباع هو سلسلة من الأسئلة تتطلّب جمع المعلومات التى تشير إلى أفضل مصدر للمعلومات :السّجلّ التّراكمىّ (ب)، الاتصال المباشر (ج)، التّحليل (هـ)، الموضوعات المفتوحة النهاية والمفكّرات (أ)، والمؤتمرات (م)، والاختبارات (ت).

قارن أجوبتك بالأجوبة الموجودة فى نهاية الفصل:

١ – لماذا تتأخر مجموعة أحمد بشكل دائم فى إنهاء المهمة المعطاة لها؟

٢ – ما هى الأخطاء الشائعة فى واجب مادة الجبر؟

٣ – هل يُعجِب الفصل مادة الشعر التى ندرسها فى الوقت الحالى؟

٤ – هل تعلَّم الفصل الجزئية التى تمَّ تدريسها فى مادة اللغة الإنجليزية؟

٥ – هل تعانى عائشة من صعوبة مادة العلوم معظم الوقت؟

٦ – هل يتمكن الطلبة من كتابة تقرير بشكل صحيح؟

٧ – أى من الطلبة يلاقى صعوبة فى مادة الاجتماعيات؟

٨ – مَن مِنَ الطلبة يعرف كل كلمات التهجى المطلوبة؟

٩ – ما هى مشكلات الفصل فى تهجى الكلمات الجديدة ؟

١٠– ما هى المادة التى يرغب الطلبة فى دراستها فى الفصل القادم؟

١١– هل يعانى محمد من مشكلات عائلية؟

١٢– هل تعلَّم الطلبة كيفية تقدير تأثير العلم على مجتمعنا؟

تدريب رقم (٥:٣) وسائل التقييم

١ – اكتب خمس أدوات للتقييم يمكن استعمالها داخل الفصل:

أ – ________________________________

ب – ________________________________

جـ– ________________________________

د – ________________________________

هـ – ________________________________

٢ – كل الاختبارات العامة هى اختبارات تحصيلية. (صحيح، خطأ).

٣ – إن أحسن وسيلة للتقييم عندما تقارن بين المجموعات هى الاختبارات العامة. (صحيح، خطأ).

٤ – إن أحسن وسيلة للتقييم ولقياس مدى تحقيق الأهداف السلوكية هى اختبارات المدرسين. (صحيح، خطأ).

٥ – الاختباران الأساسيان اللذان يستعملان داخل الصف من قبل المدرس هما .... و .... (صحيح، خطأ).

٦ – إن المشكلة المهمة المرتبطة بالاختبار المتعدد البدائل هى التخمين. (صحيح، خطأ).

٧ – إن قائمة المراجعة تستعمل لبيان وجود أو غياب بعض الصفات. (صحيح، خطأ).

٨ – إن المعيار المعروف الذى يستعمل لقياس المشاعر، والمواقف، والآراء يسمى بالاستفتاء أو الاستبانة. (صحيح، خطأ).

تدريب رقم (٤:٥) تحديد أدوات التقييم

أدناه حالات تحتاج إلى تقييم، يرجى تعيين أنسب وسيلة تقييم تستعمل فى كل حالة:

(أ) الاختبار التحصيلى.

(ب) اختبارات المدرسين.

(ج) معيار التقييم.

(د) قائمة المراجعة.

(هـ) الاستبانات.

١ – مدرس الصف الثالث الابتدائى يريد أن يعرف إذا كانت قراءة طلبته قد تحسنت.

٢ – مدرس الصف الثامن (الثانى الإعدادى) يريد أن يعرف ما هى مشاعر طلبته تجاه كتاب الأدب العربى لمرحلتهم.

٣ – المشرف المدرسى فى قطاع تعليمى ما، يريد أن يعرف مستوى الطلبة فى القطاع قياساً بمستوى الطلبة فى المدينة بأكملها.

٤ - مدرس العلوم يريد أن يعرف إذا كان طلبته يتبعون الطرق الصحيحة لاستعمال المجهر.

٥ - لقد أكمل مدرس الرياضيات تواً الوحدة التعليمية حول أنواع المضلع، ويريد أن يعرف إذا كان طلبته قد فهموا المادة.

٦ - مدرس التربية الفنية يريد أن يقرر مدى صلاحية طلبته لرسم مجموعة من المجسمات.

٧ - مدرس الصف الخامس الابتدائي يريد أن يعرف مستوى طلبته إذا تمت مقارنتهم بطلبة آخرين فى مادة القراءة.

٨ - مدرس مادة الحاسب الآلى يريد أن يعرف إذا كانت المادة مفضلة عند الطلبة أم لا.

الخلاصة:

إن التقييم هو عملية مهمة للمدرس؛ لأنه يعطيه التغذية المرتدة التى تخص مستوى تعلم طلبتهم، ويعتبر المؤشر لما يمكن اتخاذه بعد ذلك فى عملية التعلم.

والتقييم يساعد المدرس فى فهم طلبته، وقدراتهم، وميولهم واهتماماتهم، واحتياجاتهم لتسهل عملية تعلمهم وحثهم على العمل المتواصل.

وهناك ثلاثة أنواع من التقييم هى: "التحليلى"، "البنائى" و "النهائى".

إن التقييم التحليلى يستعمل دومًا لتقدير مستوى الطالب لوضعه فى مكانه الصحيح، أما التقييم البنائى فهو يستعمل خلال العملية التعليمية لتطوير العملية التعلمية، أما النهائى فيستعمل دائماً فى نهاية الوحدة التعليمية أو العام الدراسى لتقدير نتائج التعلم.

ولأجل القيام بجميع وظائف الاختبارات والتقييم؛ يجب أن تتوافر المهارات الخاصة؛ لأجل جمع المعلومات من المصادر الرئيسية وتدوينها وحفظها فى السجلات الخاصة بها.

يجب أن تُطور عملية فهم المعلومات التى يمكن الحصول عليها من السجلات المتراكمة، الاتصالات الشخصية، التحليلات، دفتر الملاحظات الصفية والاجتماعات وأخيراً الاختبارات.

عند اختيار الطريقة المفضلة لديك لجمع المعلومات، فعليك أن تختار الأداة المناسبة لتسجيل المعلومات الموثقة والمعتمدة.

ويكون هذا الاختيار عائداً إلى حقل خاص خاضع للدراسة، والمعلومات المختارة ربما تحتاج إلى قياس فى المجال المعرفى والوجدانى والنفس حركى.

إن قياس مدى تقدم الطالب يكون عن طريق اختبار يُصمم من قبل المدرس، ويكون هذا الاختيار إما موضوعياً أو مقالياً، ويعتمد على الناتج النهائى الذى سيقاس ويقيم ويرصد بدرجات تخصص له.

إن الاختبارات الموضوعية تحتوى على: المتعدد البدائل، المجانسة، التكملة. أما الاختبار المقالى فيمكن أن يكون على شكل مقالة قصيرة أو مطولة حسب نوع المعلومة المطلوبة.

إن أحسن طريقة لقياس المواقف والمشاعر والآراء تكون بواسطة الملاحظة أو الاستبانة (الاستفتاء).

أخيراً عند الحديث عن صياغة الأسئلة، فهى أداة تستعمل لشغل المتعلمين فى عملية التعليم، وجميع الجهود المبذولة فى عملية التعليم والتعلم تذهب سدى، إذا لم تختم باختبار الطلبة.

إن التدريب الموجه، المراجعة، التغذية المرتدة والتدريب الناجح، والدراسة المستقلة، والمناقشة تعتبر كلها جزءاً من الطرق التى تضع الأطر الفعالة للتعلم.

والأسئلة تعتبر إضافة أخرى إلى قائمة التدريس؛ وذلك لأهميتها فى مجمل العملية التعليمية.

وباختصار نستطيع أن نقول:

١ - إن السؤال المشوق هو الذى يحفز الطالب إلى التجاوب، وبذلك يصبح متفاعلاً مع عملية التعلم.

٢ - السؤال الفعال يعتمد على التغير فى النبرات الصوتية والكلمات المختارة والتركيز عليها، والظروف التى قيلت فيها.

٣ - لقد قُدِرَ أن نسبة الأسئلة التى تعتمد على التذكر تتراوح بين (٧٠-٨٠٪). والتى تحتاج إلى توضيح وإلى التوسع والتعميم، وتكوين الاستنتاجات تتراوح بين (٢٠-٣٠٪). بعبارة أخرى إن نسبة (٢٠٪) من الأسئلة تحتاج إلى مستوى عالٍ من التفكير.

٤ – إن الأهداف الرئيسية من توجيه الأسئلة هى:

* جذب الانتباه وإثارة الاهتمام.

* التحليل والمراجعة.

* استرجاع بعض الظواهر أو المعلومات.

* الأمور الإدارية.

* تشجيع المستويات العليا من عملية التفكير.

* بناء وتوجيه عملية التعلم.

٥ – لم تثبت البحوث أن استعمال الأسئلة ذات المستوى العالى (الأسلوب الرفيع) لها علاقة بتحسن الأداء فى الامتحانات التحصيلية العامة. ولكن وجِد أنَّ الأسئلة ذات الأسلوب الرفيع تظهر مهارة التحليل والتركيب والتقييم، والتى تعتبر من المهارات الضرورية فى حياة البالغين.

٦ – إن أسئلة التذكر تركز على استدعاء المعلومات التى تم دراستها وشرحها وتعريفها.

٧ – أما أسئلة الفهم فهى تسأل الطالب عن شرح وتلخيص وتفصيل الوقائع والأفكار التى تمت دراستها.

٨ – أما أسئلة التطبيق فمهمتها سؤال الطالب للذهاب إلى أبعد من حفظ الوقائع وترجمتها واستعمالها بشكل مفهوم فى حالات مختلفة.

٩ – أسئلة التحليل تطلب من الطالب تجزئة الحالة إلى أقسام صغيرة وبيان العلاقة الموجودة بين هذه الأقسام.

١٠– أسئلة التركيب تسأل الطالب عن تصميم أو إنتاج حالة أو جواب نادر أو غير مادى لمشكلة غير مألوفة.

١١– أسئلة التقويم يُسأل الطالب فيها إصدار حكم وتكوين قرارات عن طريق استعمال معايير معينة لتقرير صلاحية الأجوبة.

مفتاح الأجوبة:

تدريب رقم (١:٥) جمع المعلومات

١ - ١ (ب)، ٢ (ج)، ٣ (أ)

٢ - (خطأ) يستعمل التقييم الإضافي بشكل دائم لتحديد المستوى النهائي للتعلم ويسمى أيضاً التقييم الختامي.

٣ - الموثوق بها والصالحة.

٤ - الصلاحية هي: المرحلة التي يستعمل بها أداة قياس التقييم الصحيحة فيما هو مفترض قياسه.

٥ - أ - المعلومات من السجلات التراكمية.

ب - التعامل المباشر مع الطلبة في بيئة التعلم.

ج - تحليل عمل الطالب.

د - امتحان كتابة الطالب.

هـ - التحدث مع الآباء وموظفي المدرسة الأخرى.

و - الاختبارات الرسمية التي تعطي المعلومات المدروسة.

٦ - (خطأ) ينتقد بعض التربويين استعمال المشاهدة بسبب طبيعتها الشخصية. لكن إذا استخدمت بطريقة سليمة، يمكن أن تزود المشاهد بالمعلومات المفيدة.

٧ - (خطأ) يفضل تقييم الطلبة وحكمهم على أعمالهم لتأثيره الكبير.

٨ - (صح) كثيراً ما يظهر الطلبة مشاعرهم الداخلية عند الكتابة.

٩ - (صح) يؤثر المشرفون الاجتماعيون عن قرب مع الآباء والأفراد الآخرين في حياة الطالب.

١٠- (صح) تزود الاختبارات بالمعلومات الدقيقة والأمينة، في تحين تزود الاتصالات الشخصية بالقدر القليل من المعلومات الدقيقة.

تدريب رقم (٥:٢) تحديد مصادر جمع المعلومات

١ - (ج)	٢ - (هـ)	٣ - (ج ، أ)	٤ - (د)
٥ - (ب)	٦ - (هـ)	٧ - (ج)	٨ - (د)
٩ - (ج)	١٠- (أ)	١١- (و)	١٢- (ج)

تدريب رقم (٥:٣) وسائل التقييم

١ - الإجابات هى:

أ - الاختبارات العامة.

ب - اختبارات المدرسين.

ج - مقياس الرتب.

د - قوائم المراجعة.

هـ- الاستفتاء.

٢ - خطـــأ: إن الاختبارات العامة يمكن أن تكون اختبارات القابلية، اختبارات المقدرة العامة واختبارات الذكاء.

٣ - صحيح: إن الاختبارات العامة هى معيار نموذجي ولذلك يمكن أن تستعمل فى المقارنة بين المجموعات.

٤ - صحيح: إن اختبارات المدرسين تُكتب لقياس أهداف الصف (الأهداف السلوكية).

٥ - الموضوعى والمقالى.

٦ - صحيح: للطالب نسبة (٥٠٪) للإجابة الصحيحة عن الاختبار المتعدد البدائل بواسطة التخمين.

٧ - خطـــأ: إن قائمة المراجعة تستعمل لبيان حضور أو غياب الصفات الخاصة.

٨ - صحيح: إن الاستبانة تتغلب على عدة عقبات مرتبطة بقياس المواقف، والمشاعر، والآراء.

تدريب رقم (٥:٤) تحديد أدوات التقييم

١ – ج: تقييم الطالب استناداً إلى مهارته فى القراءة.

٢ – هـ: تصميم استفتاء حول الشعر، وتجميع استجابات الطلبة.

٣ – أ : مقارنة نتائج الاختبار.

٤ – د : عدّد الطرق التى يجب اتباعها، ودقّق مع كل طالب.

٥ – ب: صمم اختباراً للمادة التى تم تعلمها.

٦ – ج: صمم معياراً لكل شخص، وقيم طلبتك واحداً واحداً.

٧ – أ : قارن درجات اختبار القراءة.

٨ – د : عدّد الأدوات وحاول تدقيق استعمالها من قبل الطلبة.

الفعاليات والأنشطة:

١ – إن معلومات التقييم: هى معلومات تفيد التقييم، ويمكن جمعها من السجلات التراكمية، الاتصالات الشخصية، التحليل، المذكرات الصفية، المؤتمرات والاختبارات.

اعمل قائمة لما يقل عن خمسة أنواع من المعلومات يمكن جمعها من خلال استعمال الأنواع الستة التى تستعمل فى جمع المعلومات.

قدم هذه القائمة إلى المدرس المشرف.

٢ – التقييم الصفى: هو التقييم الذى يمكن استعماله فى تقييم مستوى النمو المعرفى، والانفعالات والمهارات النفس حركية. ولأجل تقييم النمو المعرفى، اقترح أحسن نوع من أنواع الاختبارات لأجل استعمالها لهذا الغرض.

٣ – تطوير معيار القياس: يستعمل لمساعدة المدرس فى الحكم على الجو الاجتماعى داخل الفصل الذى ترغب فى الحصول عليه. فإذا كان ذلك ممكنًا استعمل هذا المقياس داخل الصف.

٤ – قائمة المراجعة: يمكن تطوير قائمة المراجعة استعمالها لتقييم أداء الطلبة فى أداء مهمة اخترتها لهم. استعمل هذه القائمة داخل فصلك.

٥ – التقييم الذاتى: ناقش أهمية التقييم الذاتى للطلبة.

اكتب ثلاثة طرق أو أساليب يمكن استعمالها للتقييم الذاتى من قبل الطلبة.

أسئلة عامة للمناقشة والمراجعة:

١ – ما معنى الأسئلة الفعالة كما جاءت فى هذا الفصل؟

٢ – حدد سلسلة الحوادث التى تؤلف أكثر دورات المراقبة فى التفاعل بين الطالب والمدرس.

٣ – ما هى نسبة الوقت الدرسى المخصص للأسئلة والأجوبة تقريباً؟.

٤ – حدد سبعة أهداف لتوجيه الأسئلة، وأعطِ مثالاً لكل منها؟.

٥ – كيف يمكن أن يؤثر السؤال ذو المستوى العالى فى:

أ – تحصيل الطالب فى الامتحان التحصيلى النهائى.

ب – استعمال الطالب مهارات التحليل والتركيب والتقويم فى التفكير فى المشكلة.

المصادر الإنجليزية:

* Boehm, A.E., and Weinberg, R.A. (1977). The classroom Observer. New York: Teachers College Press.

* Brown, g., & Wragg. E. (1993). Questioning. London: Routledge.

* Cartwright, C.A., and Cartwright, G.P. (1974). The Classroom Observation Skills. New York: McGraw - Hill

* Tillman, M., Bersoff, D., and Doly, J. (1976). Learning to Teach. Lexington, Mass, D.C. Health.

* Tood, T.L, and Broph, J.E, (1987). Looking in Classroom, 4th ed. New York: Harper and Row

* Zumwalt, K. (1985). The master Teacher Concept: Implications for teacher education. Elementary School Journal, 86, PP.45-54.

القسم الثالث

حالما يتم الانتهاء من تخطيط الدرس، يجب على المدرس أن يطبق هذه الخطة، وهذا التطبيق يحتاج إلى إتقان العديد من مهارات التدريس.

أولاً : يجب أن تكون بارعًا فى مهارة الاتصال الفعَّال.

ثانيًا: يجب أن تكون قادرًا على إيجاد الوسائل الفعَّالة فى جذب انتباه الطلبة والمحافظة عليها.

ثالثًا: يجب أن تكون قادرًا على الحصول على تجاوب الطلبة؛ لأجل استمرارية مشاركتهم، واختبار نتائج عملية التعلم.

وأخيرًا: يجب أن تكون مديرًا فعَّالاً لصفك.

والقسم الثالث من هذا الكتاب سوف يساعد المدرس فى تطوير وتحسين هذه المهارات؛ فالفصل السادس سوف نناقش فيه أهم مهارة وهى مهارة الاتصال. ونتناول الطرق التى لها علاقة بالاتصال اللفظى وغير اللفظى، ومناقشة النواحى الهامة فى مهارة الاتصال.

الفصل السابع يركز على الطرق الخاصة التى تحفز الطلبة إلى المشاركة فى عملية التعلم.

أما الفصول الثامن، والتاسع، والعاشر فسوف تتناول المهارات التى تساعد المدرس فى استمرارية مشاركة الطلبة فى الدرس.

إن جميع الموضوعات التى يتم تناولها فى هذا الجزء تشجع التنويع، والتحفيز، وطريقة طرح السؤال بالتناوب.

والفصل الحادى عشر يناقش إدارة الفصل. وسوف نناقش مسألتى الإدارة والبيئة الصفية وتأثيرها على سلوكيات الطلبة، والأساليب العديدة للانضباط.

الفصل السادس: مهارات الاتصال

أهداف الفصل:

بعد الانتهاء من هذا الفصل، من المفروض أن تكون قادراً على:

١ - أن تفسر أهمية عملية الاتصال.

٢ - أن تميز بين الأجزاء اللفظية والصوتية للكلام.

٣ - أن تحدد المتغيرات المرافقة للأجزاء اللفظية والصوتية للكلمة.

٤ - أن تشرح دور الاتصالات غير اللفظية فى عملية الاتصال.

٥ - أن تعدد وتشرح الكثير من الاتصالات غير اللفظية التى تستعمل بشكل شائع فى العملية التعليمية.

٦ - أن تشرح أهمية الإصغاء كجزء من عملية الاتصال.

٧ - أن تحدد وتشرح المتغيرات التى تتدخل فى عملية الإصغاء.

٨ - أن تفسر التأثيرات العكسية لعملية الإصغاء.

٩ - أن تفسر أهمية التغذية المرتدة فى عملية الاتصال.

وهذا الفصل يساعدك على الإجابة عما يلى:

١ - ما أهم طريقة فى عملية التعليم؟.

٢ - ما تصرفات المدرس المطلوبة فى عملية التعليم؟.

٣ - كيف يمكننى أن أختار طريقة التدريس الصحيحة فى عملية التعليم؟.

٤ - كيف أنظم خطة للدرس؛ تتناسب مع طريقة التدريس التى سأختارها؟.

٥ - كيف يمكننى أن أشجع طلبتى على الاستجابة السريعة فى الدرس خلال عملية التدريس؟.

٦ - كيف يمكننى أن أصحح الاستجابات غير الواضحة، والاستجابات الاعتباطية (اللامبالاة) الخاصة بسبب عدم معرفة الطالب للمعلومة؟.

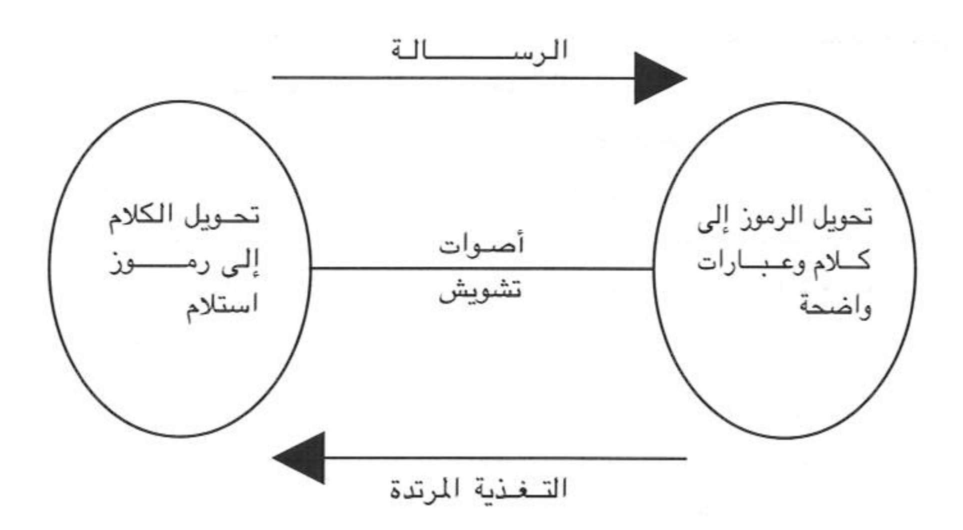
٧ - ما أنفع طريقة فى التدريس الفعَّال؟.

٨ - ما طريقة الاتصال الصحيحة التى يمكن استعمالها فى الصف المتعدد القدرات؟.

المقدمة:

لا تتم أى عملية من عمليات التعليم والتعلم داخل الفصل الدراسى دون عمليات الاتصال؛ لذلك نرى أن المدرس مرتبط بشكل مباشر فى عملية الاتصال والتفاعل مع الطلبة بشكل يوحى أن المدرس يقع بشكل متواصل فى داخل عملية الإرسال والاستقبال للرسائل بينه وبين الطلبة كما هو موضح فى المخطط رقم (٦:١):

مخطط رقم (٦:١) عملية الاتصال



وكما هو موضح فى المخطط رقم (٦:١)، فإن الاتصال يمكن أن ينظر إليه على أنه عملية ذات أربعة محاور، فالمرسل أولاً يكوّن صيغة الرسالة الرمزية، ويتمنى أن تفهم من قبل المستقبل، وبعدها يرسل هذه الرسالة، والرسالة المرسلة تُستقبل وتُحل رموزها، والذى بدوره يحول ردة الفعل هذه إلى رموز، وردة الفعل تكون دومًا فى شكل إشارات غير لفظية، وتؤدى إلى الاتصال سواء فُهمت الرسالة أم لم تفهم، وبعدها تبعث إلى المرسل والذى بدوره يحل رموزها ويتفاعل مع التغذية المرتدة .

إن تجاوب المرسل مع التغذية المرتدة يمكن استمراريته مع المعلومات الجديدة، لتوضيح الرسالة الأصلية، أو محاولة تكرار الرسالة نفسها.

إن الحالة الطبيعية للصف الدراسى مثال يوضح عملية الاتصال ... لنفترض أنك تريد الاتصال لتوضيح نقطة معينة مهمة لطلبتك، وقد بعثت رسالة رمزية (مشفرة) إليهم، على سبيل المثال "هذه نقطة تستحق التذكر"، فالشفرة المرسلة تُستقبل وتُحل رموزها من قبل الطلبة على هذه الطريقة: "إن المعلومات التى تم ذكرها، ربما تأتى فى الامتحان القادم".

لقد تم إضافتها إلى ملحوظاتهم، ومادامت المعلومات انضمت إلى ملحوظات الطلبة، فإنك تشعر بأن عملية الاتصال قد تمت، وأن المعلومات المهمة قد وصلت. وسوف تستمر فى تقديم معلومات جديدة، لكنك إذا رأيت الطلبة لم يضيفوا المعلومات، فربما تريد أن ترسل شفرة أخرى (وسائل رمزية) كالآتى: "إن هذه النقطة مهمة جداً؛ لذا سأعيدها مرة ثانية". فإن هذا المثال يوضح أهمية الشفرات أو الرسائل الرمزية، لحل الرموز بشكل صحيح من قبل الطلبة، ويبين أهمية التغذية المرتدة فى عملية الاتصال. الصوت والتشويش يكونان دائماً موجودين خلال عملية الاتصال، فهنا يجب على الطلبة التغلب على صعوبة الرموز، إذا أرادوا فهم ما فيها وتسلُّم رسائل أخرى.

وهذه الرسائل يمكن أن ترسل وتتسلَّم بواسطة الكلام والصوت والإشارات أو المحفزات الأخرى، ويجب أن يكون المدرس ماهراً فى إرسال وتسلم الرسائل. ومن خلال هذه الطرق، فإن قدرته على حل رموز الرسالة (التغذية المرتدة) المرسلة من الطلبة، تعتمد بشكل مباشر على مهارته فى الملاحظة والاستماع.

إن المهارات الثلاثة التى سوف نناقشها هنا هى:

أ - الاتصال اللفظى.

ب - الاتصال غير اللفظى (الحركات والإشارات).

ج - مهارة الإنصات.

إن جميع مدرسى المرحلة الإعدادية يركزون على القراءة والكتابة فى منهاج الاتصال عندهم، ويركزون بشكل قليل حول مهارة الكلام، ولم يعطوا أى اهتمام للاتصال غير اللفظى ومهارة الإنصات. ولكن معظم المدرسين الأكفاء لا يعتمدون تماماً على القراءة والكتابة، بل إنهم يتكلمون ويلاحظون ويستمعون بنفس المهارة وبنفس القدر.

الاتصال اللفظى:

إن هدف المدرس من الكلام داخل الدرس هو توصيل المعلومة. ولكن عملية التعليم لا تأتى نتيجة كلام المدرس دائماً، ويقرر الاتصال غير اللفظى فى بعض الأحيان إذا كان التعلم قد تم داخل الدرس أم لا.

وجزَّء "هيننج" ١٩٧٥م (Henning, 1975, P3) الرسالة اللفظية إلى مكونات كلامية وصوتية، فالمكونات الكلامية تشمل الكلمات الفعلية التى تُنطق ومعانيها، فى حين أن المكونات الصوتية تشتمل على متغيرات عديدة، منها اكتناز الصوت، والتخفيف، والنغمة، وسرعة الإيقاع، وطبقة وارتفاع الصوت.

التعلم اللفظى:

إن الذى يُتعلم من التفاعل اللفظى يعتمد على المعانى المرتبطة بالكلام المنطوق من قبل الطلبة. وهذه المعانى تختلف استناداً إلى التجارب النادرة التى يمر بها كل طالب، وكيفية تحوير الكلام ليتناسب مع مفاهيمه واحتياجاته. فمثلاً: إن المناقشات التى تدور حول أهمية المدرسة أو مناقشة حالة الخوف من طبيب الأسنان، تختلف معانيها بالنسبة للطلبة وفقاً لخبراتهم السابقة.

بالرغم من قواعد اللغة والتعريفات الرسمية؛ فيجب التأكيد على أن عملية تكوين اللفظ تعود إلى الخبرة الفريدة للطلبة. وهذا يدعو إلى تقييم ما يجلبه الطلبة إلى موقع التعلم من الخبرة السابقة، والذكاء والقدرة على التعلم. وهذا التقييم يبين أن المحاور اللفظية لرسائلك هى خارج حدود خبرات الطلبة (كلمة تحذير: يجب ألا تدع تقييم الطلبة يغير من توقعاتك لقابلياتهم، فإن إنجازات الطالب غير ثابتة ولا تكون على وتيرة واحدة).

ولقد اقترح بعض الباحثين أمثال: هرت، سكوت، وماكروسكى ١٩٧٨م أن هناك عدة متغيرات لها ارتباط بالمكونات الكلامية للرسالة، وهذه المتغيرات هى:

١ – الناحية التنظيمية: فإذا كانت هناك معلومات كلامية منظمة فإنها سوف تساعد على الفهم بشكل أفضل. والمعلومات التى توجد فى أول الرسالة أو آخرها تكمل مضمونها.

٢ – صعوبة اللغة: إن المعلومات اللفظية التى تبتعد عن الصعوبة اللفظية، والتى تستعمل الكلمات البسيطة الواضحة تبدو سهلة التعلم.

٣ – الوضوح والغموض: الرسالة الواضحة التى تحتوى على معلومات قيمة تبدو سهلة الفهم، ويجب الابتعاد عن الغموض والجديّة فى الكلام؛ لأنها تضيّع المفهوم الرئيسى.

وعلى العموم، فإن المتغيرات التى سبق مناقشتها، والمتغيرات التى اقترحها "هرت، سكوت، وماكروسكى" يبدو أن هدفها هو زيادة اهتمام الطالب وهذا بدوره يزيد من عملية التعلم.

تدريب رقم (٦:١) الاتصال اللفظى

استمع إلى حوار يدور بين عدة أشخاص حولك، انتبه إلى كل أجزاء الكلام (الكلمات)، وأجزاء الصوت (الطريقة التى تم التكلم بها) للمشتركين فى الحوار، ودون أدناه أى تعارض يحصل بين الاثنين. ودًون كذلك أى رسالة صوتية (ممتاز، ممتع، خوف، ... إلخ) لاحظ مميزات الصوت (النغمة، طبقة الصوت، مستواه، ... إلخ) التى تلازم الرسالة وتبعثها للمستمع.

فالمعلومات المدونة لهذه الملاحظة سوف تختلف اختلافًا كبيرًا فيما بينها:

* الفوارق بين الاتصال اللفظى والصوتى:

١ – الفرق: ....

٢ – الفرق: ....

٣ – الفرق: ....

٤ – الفرق: ....

٥ – الفرق: ....

* الرسائل الصوتية تبلغ:

الرسائل الصوتية	مميزات الصوت المستعمل

التعلم الصوتى:

إن صوت الإنسان يمكن أن يعطى الحياة للألفاظ، والتغير الذى يحصل فى ارتفاع وانخفاض الطبقات الصوتية، والتغير فى المقامات الصوتية والنغمات، يؤثران على تغيير معانى ومضمون الرسالة، فلو قال المدرس للطالب: "تعال هنا" أو "اجلس"، فيمكن أن يوحى بمعانٍ عديدة معتمداً على النبرة الصوتية، وارتفاع وانخفاض الطبقات والمقامات والنغمات التى يحتوى عليه الصوت؛ لذا نجد أن تدريب المدرس على استعمال صوته داخل الصف له أهمية بالغة. ومن الضرورى أن يتعلم كيفية إطلاق العبارات بنبرات ومخارج مسموعة من قبل الصف بأكمله. ويجب ألا نغفل أهمية سرعة الكلام؛ لأن الكلام السريع، يضيع الفرصة على المستمع فى فهم ما يراد توصيله، ويفقد أهميته. وكذلك ينطبق هذا على الكلام البطىء؛ فإنه من الأفضل أن تنطق الكلمات بشكل معتدل ومفهوم ومسموع؛ لأنها تعطى صفة الأهمية لما يقال وتجلب الانتباه والتركيز لها.

إن النغمة والتغيير فى المقامات الصوتية تؤثر دومًا على ما يراد قوله، فعندما نقول "أريد منك الجلوس"؛ فإنه يوحى بأن هذا تحذير له، أو "لقد نفذ صبرى من هذا الصف" فإن استعمال طبقات الصوت الملائمة مع هذه الرسائل، يعطى الطلبة تحذيراً.

أما ارتفاع الصوت، وسرعة الكلام، والذبذبات فى النبرة الصوتية فإنها توحى بالهياج أو الحماس، على عكس الكلام البطيء الذى يعطى انطباعاً بعدم الاهتمام.

إن علامات الفزع، والرغبة، والغضب، والتعجب، والرعب، والاستياء، والتصميم والتردد، تحتاج إلى عدة نغمات صوتية مختلفة.

إن المهارة فى استعمال الصوت بالنسبة للمدرس، تساعده فى المحافظة على نظام الصف، وإلزام الطلبة بالمهمات المعطاة لهم، وجذب انتباه الطلبة بشكل متواصل.

الاتصال غير اللفظى (الصامت):

ليست كل الاتصالات مسموعة، وهذا الاتصال يعتبر مهماً بالنسبة للمدرس، واستناداً إلى توقعات بعض البحوث التى قدرت أن الاتصال غير المسموع يشكل (٨٠٪) من عمليات الاتصال.

ونحن بشكل متواصل نبعث الرسائل من خلال حركات الجسم، كيف نقف، وكيف ننظر، وكيف نستعمل صوتنا، وما نلبس، واستغلال المساحة (الحركة داخل الفصل)، وطريقة استعمال الكلمات فإن هذه الرسائل غير المسموعة يمكن أن تكون تعزيزاً، وتغيراً، أو حتى تناقض رسائلنا اللفظية. وفى الواقع، إن الرسائل غير المسموعة فى بعض الأحيان تعتبر جزءاً من الاتصال، وتكون أكثر أهمية من الكلام المسموع.

ويأتى غير المسموع إما بطريق الصنعة أو التخطيط له، وفى كلتا الحالتين فإنه يؤثر على أحاسيس وتصرفات كل من المدرس والطلبة، فهم يظهرون بعض التصرفات والأحاسيس والمشاعر فيما بينهم من خلال الاتصال غير المسموع. وعلى المدرس أن يكون حذراً فى استعمال هذا النوع من الاتصال؛ لئلا تكون السلبية هى المردود المتوقع منه. وسوف نتناول هنا بعضاً من هذه اللغة غير المسموعة.

أ - تعبيرات الوجه:

يتفق الجميع على أن الوجه هو المرآة التى تعكس جميع المشاعر والانطباعات الداخلية عندنا، وأنه الوسيلة الثانية بعد الكلمات فى الاتصال والذى يعبر عن المكنونات الداخلية.

ويمكن أن يكون معززًا ومجدداً، ويمكن أن يكون مناقضًا للكلام المسموع؛ فإن تعبيرات الوجه الواضحة تكون دائمًا مقصودة، وقد تستعمل لإرسال رسائل (الابتسامة التى تدلّ على الفرح)، أو إخفاء مشاعرنا الحقيقية (الامتعاض يدل على عدم الارتياح).

إن هذه التعبيرات تأتى نتيجة التغيرات التى تحدثها عضلات الوجه (تجعيد مقدمة الوجه دليل على التفكير العميق)، كذلك (رفع الحاجبين دليل على الاستغراب أو التعجب)، و (إظهار علامات الاستهانة على الوجه دليل الغضب).

أما تعبيرات الوجه القصيرة الأمد، من الناحية الأخرى، فإنها دومًا غير متعمدة أو تخفى حالة انفعالية قصيرة جداً. مثلاً نشعر للحظة واحدة بالامتعاض، أو الغضب، أو الكراهية لشيء ما أو لشخص لا نريد الاتصال به، فنظهر مشاعرنا الداخلية بسرعة ممثلة فى الانفعالات التى تظهر على الوجه وتختفى للحظات.

إن حركات الوجه غير المتعمدة تظهر دائمًا فى حالة الانفعال الشديد كالغضب، والخوف، والفرح، أو الدهشة. ففى محيط التعلم تكون هذه الحركات فرعًا من الانفعالات والمشاعر وممثلة فى التعبيرات التى تظهر على الوجه الذى يوصل الرسالة إلى الطلبة. فالمدرس يستعمل علامات الغضب؛ وذلك للسيطرة على أحد الطلبة المشاغبين داخل الفصل، وعلامات الدعابة لأجل التخلص من التوتر أو لجذب انتباه الطلبة.

لقد اعتاد المدرس على استعمال بعض التعبيرات لإيصال رسالة خاصة وأشهرها الابتسامة التى هى دليل الموافقة، فى حين أن العبوس دليل عدم الموافقة.

إن استعمال العين يعتبر من أكثر القنوات المعدة للاتصال غير المسموع المتوافرة لدينا، و "يمكن أن يكون تهربًا من المواجهة، وتنقل مشاعر الكراهية، والخوف، والشعور بالذنب"، وتستطيع العيون أن تعبر عن الثقة، والحب والمساندة كذلك بواسطة المناجاة بالعيون يمكن أن تعقد محاورة طويلة صامتة، أو عتابًا قصيراً.

ويستعمل المدرس الاتصال بالعيون لأجل السيطرة على الفوضى داخل الفصل، وإذا أراد أن يطلب من أحد الطلبة الكلام فنداء العين يمكن أن يكون الوسيلة المستعملة، كذلك يستعملها للاتصال عندما يرفض أحد الطلبة الإجابة عن سؤال موجه إليه من قبل المدرس، أو يكذب، أو لم يكمل واجبه.

كذلك يمكن أن يكون التحديق مع الصمت وسيلة قوية لجذب الانتباه داخل الفصل من أجل القضاء على التشويش أو إساءة التصرف بشكل متعمد؛ فالتحديق وحده يستعمل وسيلة لتقويم تصرف الطالب.

ب – تعبيرات الجسم:

الإيماءات بالرأس، والذراعين، واليدين، وأجزاء أخرى من الجسم هى وسيلة من الوسائل العامة سريعة الانتشار والاستعمال عند المدرسين.

وربما تفسر الإيماءات، كإيماءة اليدين دلالة على البهجة أو الغضب، أو هز الرأس عندما يتكلم إنسان آخر دليلاً على الموافقة أو الرفض، أو عندما نضرب على السبورة بقطعة الطباشير، أو نضرب قدمنا بالأرض أو ندق على طاولة الطالب لجذب انتباه الطلبة لشىء ما.

فكل حركة من هذه الحركات أو الإيماءات هى اتصالات بدنية تُترجم على أنها معلومات ورسائل صادرة إلى المستقبل. ولكن، يجب أن تكون حذراً فى استعمالها، فعندما تستعملها بكثرة؛ فإن المستقبل أو المستمع لا يفهم ولا يستطيع أن يعرف ما هو المهم هنا، وتلهيه عن التفسير بمتابعة الحركات فقط وباختصار، راقب طلبتك، وأسأل الأسئلة، فإذا تبين لك أن طلبتك ينتبهون لإيماءاتك أكثر من رسالتك؛ فاختصر فى استعمال الإيماءات. إن وقفة ووضع جسمك بشكل عام يكونان معلومات اتصالية. إن الجسم المشدود يمكن أن يعطى دلائل على التعصب والانغلاق وعدم الشعور بالأمان. أما الجسم المستريح فيرمز إلى القوة، والاطمئنان والهدوء. إن توجيه جسم المتكلم، وطريقة مواجهته للمستمعين هما بدورهما يكونان معلومات اتصالية. والمواجهة المباشرة للجمهور دليل على شعور المتكلم بالأمان.

إن طريقة اللمس تعتبر من الوسائل الاتصالية القوية. ولكن، اتصال المدرسين من خلال اللمس له علاقة مباشرة بعمر الطالب. ويعتبر لمس الطالب خاصة فى المراحل الدنيا فقط من أروع طرق الاتصال الصامت، ولا ينصح بلمس طلبة الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية، وطلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية.

والمقصود باللمس هنا، هو وضع اليد على الكتف، أو لمس الشعر أو مسك اليدين؛ لأن الطلبة الصغار فى المراحل الدنيا هم بحاجة ماسة لهذه الحركة المفيدة لهم؛ لأنها دليل على العلاقة الإنسانية بمدرسهم، والشعور بالطمأنينة والأمان دليل رائع على تأكيد علاقة الاهتمام بهم ورعايتهم.

ج – اللغة الملائمة للحركة والمساحة:

إن طريقة تنظيم المساحة المتوافرة لديك فى صفك واستعمالها يمكن أن توصل رسالة. إنَّ العوامل التى تعطى مغزى فى بيئة التعلم، والتى تتضمن أين وكيف تختار أن تتحرك فى نطاق حدود بيئة التعلم (الصف، المختبر، المكتب)، وكيف تنظم المواد والوسائل أيضًا فى نطاق البيئة الصفية. وتعتبر بيئة التعلم بشكل دائم منطقة إقليمية. وإنَّ مكتب المدرس هو إقليمه، وكل طاولة داخل الفصل تكون إقليم الطالب. وبهذه الترتيبات فإنه لا يسمح لأى شخص أن يحتل مكان الشخص الآخر. وهى دومًا تحدد التفاعل داخل الصف ومشاعر الصراحة، وربما تؤدى إلى مشاعر الانفصال بين المدرس والطلبة.

إن حركات المدرس خلال عملية التفاعل الصفى قد تكون عاملاً مساعداً على إعاقة عملية الاتصال. إن حركة المدرس تجاه الطالب عندما يتكلم؛ تعطى علامة أو إشارة على الاهتمام، وعند ابتعاده عن المتكلم، فإنه يعطى إشارة إلى عدم الاهتمام. وهذه الحركة، بعد ذلك، يمكن أن تكون سبباً فى قطع عملية الاتصال أو ربما تطيله.

إن النظام العام للمحيط التعليمى (الصف، المختبر، المكتب) يخلق أمزجة متنوعة تؤثر على التفاعل ضمن بيئة التعلم. ولقد أشار ميلر ١٩٨١م إلى "أن الفوضى وعدم التنظيم فى داخل الصف لهما ردود فعل فى الرتابة، والإعياء، والصداع، وحدة الطبع، والعدوانية، ولكن فى الصفوف المنظمة فإن تجاوب الطلبة يكون بالشكل المفضل مملوءاً بمشاعر الارتياح، والابتهاج، والاستمتاع فى إكمال الواجب المكلف به"، وهذه النتائج تؤكد على أن الصف المعد إعداداً كاملاً والذى يتناسب مع أعمار الطلبة، يعطى الجو النفسى المريح للطلبة، ويشجعهم على التعلم.

لغة الوقت:

إن كيفية استغلال وقت الدرس من قبل المدرس يعتبر وسيلة اتصال مهمة، فإن تخصيص وقت قليل لمناقشة موضوع تعليمى أو محاولة تجاوزه؛ يوحى إلى الطلبة بشكل صامت بعدم أهمية الموضوع. وعلى المدرس معالجة الأمر بحكمة وسرعة؛ فهذا التصرف - دون قصد - سوف يزرع فى نفوس الطلبة الإحباط وفقدان الرغبة فى المتابعة.

وهناك وقفة التأمل، هى الأخرى تعتبر وسيلة اتصال، سواء كانت هذه الوقفة قبل أو بعد نقطة معينة، فهى تدل على أهمية الموضوع. إن وقفة المعلم يمكن أن تعطى إشارة للطلبة بأن نقطة مهمة سوف تطرح للنقاش، أو أنها نقطة مهمة أخرى، وعلى الطلبة التأمل والتفكير فيها. إن الوقفة الطويلة، تعطى انطباعًا بالقلق، أو إخفاء للشك أو الخوف.

إن المدرس يتوجه إلى طلبته بأسئلة كثيرة خلال الدرس، ولكنه غالبًا ما يتوقع أجوبة فورية لأسئلته، وعندما لا تأتى الإجابة عن أسئلته هذه بشكل فورى، فإنه يجيب عنها بنفسه. فإذا أعطى المدرس الوقت الكافى وانتظر الجواب (وقت الانتظار للجواب Wait Time)، فإنه سوف يرى تحسنًا فى عملية الاتصال والتفاعل الصفى وسوف نتطرق لموضوع وقت الانتظار للجواب لاحقًا.

تدريب رقم (٦:٢) الاتصال غير اللفظى الصامت

راقب واستمع لحلقة اتصال بين عدة أشخاص حولك، أو فى برنامج حوار تلفزيونى، لاحظ نماذج الاتصال غير اللفظى (الصامت)، والذى يكون ضمن الفئات التى تم ذكرها. وباختصار اشرح معنى كل منها، بالرغم من اختلافات الإجابات بشكل ملحوظ. هناك أمثلة موجودة فى نهاية هذا الفصل يمكن الاستعانة بها.

أمثلة الاتصال غير اللفظى (الصامت)	أمثلة ورسائل أرسلت بشكل صامت
تعبيرات الوجه	____________
الإيماءات	____________
الوقفة وحركة الجسم	____________
اللمس	____________
المكان	____________
الحركة	____________
الوقت	____________

الموجات الصوتية:

كما ذكرنا مسبقاً، فنحن نرسل صوتاً بشكل دائم من خلال الموجات الصوتية. إن الموجات المرهفة تبين عدة أشياء حول المتكلم، مثل الألم المخفى، المشاعر الجياشة، وتعطى دائمًا معلومات عن المتكلم مثل الخلفية الاجتماعية والاقتصادية، مستوى التعليم، ومكان الميلاد. إن تجاوب المدرس مع الطالب واستعمال التعزيزات اللفظية بنبرة هادئة "أحسنت، ممتاز، شكراً" بعد إجابته، تعطى انطباعًا مريحًا، ولا يكون الحال كذلك إذا قيلت برتابة، فالأداء الثانى ينقل انطباعًا بأنه غير جيد بالشكل المطلوب. وكما ذكر سابقاً، فعندما يحصل هذا التناقض بين الكلمة والموجة الصوتية، فإننا نجد أنَّ الموجة الصوتية هى التى تحمل الشعور الصحيح.

ومن الواضح، أن اختلاف الموجات الصوتية لها معانٍ مختلفة، وتؤثر على معانى

الرسائل وذلك بارتفاع أو انخفاض الصوت، أو تغير النغمة أو التلاعب بكيفية الصوت وتحويره. ويجب أن تفهم، وأن تعطى اهتمامًا لتأثير هذه الموجات الصوتية على معانى الكلام التى تقولها. ويجب أن تتعلم كيف تتكلم حتى يكون هناك تلاؤم بين الكلمات والأصوات التى يحتوى عليها كلامك.

التدريب رقم (٦:٣) يعطيك خبرة أكثر للتمييز بين الطرق المتنوعة والرسائل التى يمكن الاتصال من خلالها فى مجال الاتصال الصامت. أكمل هذا التدريب وحاول مناقشته مع زملائك. وهذا ينهى نقاشنا حول الاتصال اللفظى وغير اللفظى (الصامت). وسوف نناقش بعد ذلك مواضيع مهمة جداً لها علاقة بعملية الاتصال. إنه فن أو مهارة الاستماع ولكن قبل أن نبدأ النقاش، عليك أن تتأكد من فهم المواد التى تم تقديمها وذلك بإكمال التدريب رقم (٦:٣) لعملية الاتصال:

تدريب رقم (٦:٣) عملية الاتصال

أجب عما يلى، قارن إجابتك مع الإجابة الموجودة فى نهاية هذا الفصل:

١ - بوصفك مدرساً، فإن اهتمامك الأول يعود إلى الاتصال الذى يجب أن يكون عبارة عن عملية تحويل الرموز إلى كلام وإرسالها فى شكل معلومات. (صحيح/خطأ)

٢ - إن الجزأين المكونين للكلام المنطوق هما .... و ....

٣ - نحن نبعث دومًا رسائل متنوعة من خلال الكلام. (صحيح/خطأ)

٤ - عرف الاتصال غير اللفظى (الصامت):

____

____

____

٥ – يبعث المدرسون فى بعض الأحيان رسائل غير مرغوب فيها من (صحيح/خطأ) خلال تعبيرات الوجه وبعض التصرفات.

٦ – باختصار اشرح خمس حركات صامتة يمكن استعمالها لتوصيل رسائل ومعلومات.

أ – ________________________________

ب – ________________________________

ج – ________________________________

د – ________________________________

هـ – ________________________________

مهارة الاستماع:

الاستماع هو فن ومهارة، ونحن جميعنا نعرف ولو شخصاً فى حياتنا، له قدرة على الاستماع مهما حصل من فوضى أو تشوش أو إعاقة.

إن الاستماع الصحيح هو عملية صعبة، أكثر من الكلام. وإن الميل الطبيعى عند الإنسان إلى الكلام وليس الاستماع؛ وذلك لأن فن الاستماع يحتاج إلى مجهود وتنظيم. وعلى جميع المدرسين أن ينموا ويحسنوا هذه المهارة؛ لأنها سوف تؤدى إلى تحصيل أحسن النتائج داخل وخارج الصف عند اكتسابها والتمكن من استعمالها.

إن أول خطوة فى تعلم حسن الاستماع، هو التقليل من كمية الكلام؛ لأننا قد تعودنا منذ الطفولة على الكلام فقط، ونستمر فى مواصلة الكلام دون توقف. وهذا طبيعى بالنسبة للمحيطين بنا آنذاك. وبمرور الزمن تعلمنا من الأفراد الناضجين معنا، أنها عادة

غير مستحبة؛ فالقليل من الكلام هو البداية فى جعل الشخص مستمعًا فعَّالاً، والاستماع عملية فعَّالة يمكن تقسيمها إلى ثلاث مراحل متسلسلة.

إن المراحل الثلاثة، هى: عملية الانتباه وهى المرحلة الأولى، والتفهم أو الفهم هو المرحلة الوسطى، والتقييم هو المرحلة الأخيرة. إن أهم صفة فى المرحلة الأولى هى الاهتمام، ويعتبر مفتاح العملية بأكملها.

المرحلة الأولى (عملية الانتباه):

إن عملية الانتباه تضم التركيز على المتكلم والرسالة التى ستبعث. ولتستمع، عليك "أن تصمت" أو "أن تتوقف". فيجب أن تتوقف عن الكلام، وتتوقف عن التململ. يجب أن توقف ذهنك عن السرحان، وتهتم بكل ما يقوله المتكلم. وباختصار، يجب أن تعلم كيف تغلق نفسك فى إطار بعيد عن كل ما حولك.

إن غلق النفس داخل محيط معين ليس بالعملية السهلة، أو المرغوبة فى بعض الأحيان من قبل المدرس، حيث يجب أن يكون منتبهًا لكل ما يحصل داخل الفصل. ولكن كمدرس، عليك أن تتعلم كيف تعطى كل الانتباه لطلبتك عندما تستدعى الحالة ذلك.

إن الانتباه للمتكلم مرتبط مباشرة بصلة الرسالة، ونيتها وقوتها، ومدتها والمكان الذى قيلت فيه. وفى بعض الحالات ترى أنك غير معجب بما يقوله المتكلم، أو تجده غير مفيدٍ، ولكنك لا تعرف ذلك إلاّ بعد الاستماع له. ونرى دومًا، أنه لا يمكننا السيطرة على جميع المتغيرات التى تؤثر على الاستماع، ولكن إدراك هذه المتغيرات هى الخطوة الأولى للسيطرة عليها.

إن طريقة الرؤية للمتكلم تؤثر دومًا على الاستماع، فإذا كان الشخص كما قيل عنه ذكيًا أو شخصية مهمة، فنجد أنفسنا نستمع له بكل اهتمام. وهذا ينطبق على المتكلم، إذا كان حسن الصورة، أو صاحب مبادئ وآراء قيِّمة مقارنة بآرائنا. وهناك عوامل

أخرى تؤثر أيضاً على اهتمامنا عند الاستماع كحجم الشخص ومظهره. فعلينا هنا أن نسيطر على جميع هذه المتغيرات والعوامل بكل ما نستطيع؛ كى نكون مستمعين جيدين.

إن الاستماع كالكلام، يحتوى على التعبيرات اللفظية والصامتة، وما يصلنا خلال الكلمات هو واجهة واحدة من السماع. فنحن نجمع المعلومات من خلال التصرفات الصامتة (الاتصال غير اللفظى)، ومن خلال تفاعل الإيماءات، والمشاعر، وحركة الجسم وعند تفاعل الأشخاص. ويعتقد الشخص فى بعض الأحيان بشكل خاطئ أنه يبعث رسائل لفظية منظمة، ولكن فى الواقع، إن صوته واختيار ألفاظه وإيماءاته كلها تدل على أنها رسالة تختلف اختلافاً تاماً.

ولقد حدد قسم من الباحثين سوكلوف، سادكر وسادكر ١٩٨٦م أربع علامات غير لفظية تؤثر على الاتصال، ولقد اقترحوا أنه يمكن تطوير الانتباه والاتصال بتوفير الاهتمام الخاص بما يلى:

١ – الاتصال بالعيون:

عندما تركز عينك بشكل مباشر على المتكلم يظهر الاهتمام ولكن يجب الانتباه إلى أن هذا الاتصال المباشر بالعيون لا يجعل المتكلم مرتاحاً.

٢ – تعبيرات الوجه:

إن التعبيرات المرسومة على وجهك تبين أنك فعلاً تستمع. وهذه التعبيرات تعطى التغذية المرتدة (السالبة والموجبة) للمتكلم ليفهم إذا كانت كلمته قد استُقبلت أم لا. وعلى ضوئها يستطيع المتكلم أن يغير بعض المقاطع لتسهيل عملية فهمك.

٣ – وضع الجسم:

إن المستمع المرتخى فى وضع مريح هو المستمع الجيد، فإذا كان المستمع مرتاحاً، فإن المتكلم يكون بدوره مرتاحاً، ويكون متشجعاً لإظهار الإبداعات الكلامية والخطابية والتعبير عن نفسه.

إن المستمع الذى يجلس جلسة مريحة متكئًا بيده على شيء ما ومستريحًا بجسمه نحو المتكلم فهذا دليل على حدوث الاتصال والاهتمام والمشاركة.

٤ - المساحة المكانية:

انتقل إلى موقع يعطيك مساحة مريحة بينك وبين المتكلم، حاول ألا تكون بعيداً أو قريباً من المتكلم.

وبالرغم من أن الكثير من المعلومات غير اللفظية (الصامتة) نتسلمها بمستوى الإدراك، فالكثير الآخر منها يصدر بصورة لاشعورية، ومثال على ذلك: ربما إنك لا تحب رؤية شخص ما بدون أى سبب مطلقًا، أو ربما تعرف أن صديقك لديه مشكلة بالرغم من عدم وجود أى دليل مادى يساعدك على معرفة ذلك. وهذا الإحساس اللاشعورى يلعب دوراً مهمًا فى حالتى تحويل الرموز إلى أشياء ملموسة ووضعها بشكل يعطى انطباعًا وافيًا للرسالة. ولكن فى بعض الأحوال تكون تنبؤاتنا غير صحيحة حول الأشخاص عند اعتمادنا على الشعور الباطنى.

المرحلة الثانية (عملية الفهم):

إن عملية الفهم تعتمد على التحويل الذهنى للمعلومات المتوافرة. وفى هذه المرحلة، يكون المستمع قد اختار ونظم المعلومات مستنداً إلى أحكامه التى تتعلق بملاءمتها وقيمتها. أن تحكم على المعلومات وتقرر، "هل أنا مهتم؟". وتعتمد أحكامك على أحاسيسك فيما قيل، ولكن هل فهمتَ حقاً؟

إن الاستماع هو أكثر من العلاقات العامة، فقد تدعى أنك فهمت، ولأجل أن تسمع حقًا وتفهم عليك أن تسأل عن توضيح بعض النقاط الغامضة عليك؛ لأن الفهم هو دوماً الهدف المطلوب.

المرحلة الثالثة: (عملية التقييم أو التقدير):

إن المرحلة الأخيرة من عمليات الاستماع هى التقييم أو التقدير، ففى هذه المرحلة، تزن بين الكلمة (الرسالة) ضد الثقة، وتسأل عن دوافع المتكلم، وتحدد الأفكار التى جاءت فى الكلمة (الرسالة). تشكك فى واقعية الرسالة، وتحافظ على أفكار المتكلم بمستوى الامتياز، وثم تسأل عما تم حذفه، وتفكر فى كيفية تحسين هذه الرسالة (الكلمة) أو بمعنى آخر تحاول تقييم ما تمَّ قوله. وهذا التقييم يستند إلى الإيمان الداخلى والمبادئ التى نتمسك بها؛ لذلك ومن أجل أن تستمع حقًا، ما عليك إلا أن تتعلم كيف تقيم المعلومات التى تحتوى عليها الرسالة (الكلمة) استناداً إلى ما تحتويه من أفكار.

يجب ألا تغير الرسالة إلى الأحسن حسب تصورك؛ لتتناسب مع مبادئك ومعتقداتك التى تحملها، وهذه القدرة صعبة الاكتساب والتحقيق، وتحتاج إلى التهذيب النفسى، وإلى جهد وفهم عميق، وخاصة عند المدرسين.

إن الاستماع الفعال هو أكثر من الصمت فى احتياجه إلى الفهم والقدرة على اقتناص الأفكار الرئيسية لما تمّ سماعه. وهى عملية حيوية تشمل "الاستماع لما بين السطور". ويعتبر بمنزلة التفكير لما يشعرك بالمشاركة والمعاناة. وعليكَ أن تتلاءم معَ سرعة المتكلم ونشاط العملية بشكل يحتاج إلى التركيز والانضباط.

إن الخبرة السابقة والمشاعر الخاصة، تكون ذات تأثير على كل ما نستمع له، فكل منا لديه مصفاة لعواطفه، تستطيع حجب بعض الكلمات أو المقاطع، أو العكس، تسمح للأمور الأخرى أن تؤثر علينا تماماً، وقد تكون فى بعض الأحيان لها القدرة على تغيير ما نسمعه، مثل بعض الكلمات المثيرة (العمل، الاختبار، الخيانة، التعصب وغيرها). تدريب رقم (٦:٤) يبين بعض هذه المصفيات للمشاعر.

تدريب رقم (٦:٤) تحديد مصفاة الإصغاء الخاص

اكتب كل الأشياء التى تضعف قدرتك على الاستماع (فى بعض الأحيان) فى حياتك: سجل الكلمات أو الخبرات التى كانت عائقًا فى إمكانية تسلُّم وفهم الرسائل بالضبط. وهذه المصفاة ربما تكون جسمية، أو اجتماعية، أو عاطفية.

قارن قائمتك مع قائمة زميل لك، هل تحتوى قائمتك على عواطف لحالة واحدة فقط.

كذلك تختلف القوائم من مجيب إلى آخر، وسوف تجد بعض الإجابات المحتملة فى نهاية الفصل.

ولقد عرض نيكولوس وستيفنس ١٩٥٧م إرشادات للتقليل من تأثير مصفاة العواطف لديك، وهى:

١ – الامتناع عن التقييم حتى تسلّم الرسالة، وهذا يحتاج أيضًا إلى انضباط أو تدريب نفسى.

٢ – محاولة البحث عن الدلائل السلبية التى لها علاقة بالرسالة، ولا تأخذ ما تسمعه من هنا وهناك وتعتبره كلامًا صحيحًا، ابحث عن الدلائل التى تدحض ما سمعته.

٣ – عمل تقييم ذاتى بنّاء وواقعى لما سمعته، اختبر ما سمعته ضد ما تنحاز إليه من القيم والمشاعر.

ولقد اقترح "نيكولوس وستيفنس" أيضًا، أن هناك من الناس من تنقصهم مهارة الاستماع، وذلك لوجود عادات سيئة لديهم تعوقهم عن الاستماع الجيد، هى:

١ – ادعاء الاستماع، مع الانشغال بالتفكير فى شىء آخر.

٢ – البحث عن الأسباب فقط دون البحث عن الأفكار الرئيسية التى تحتوى على الأسباب هذه.

٣ – الابتعاد عن الاستماع إلى القضايا التى تحتاج إلى التفكير العميق والتركيز لمعرفة ما يراد قوله؛ لذا علينا أن ندرب أنفسنا على الاستماع للقضايا الصعبة.

٤ – التوقف عن الاستماع؛ وذلك لأن القصة قليلة الأهمية بالنسبة له.

٥ – عدم الرغبة فى الاستماع؛ وذلك لعدم وجاهة قائل الموضوع، ولكن، علينا أن نعلم أن محتوى القصة أو الرسالة هو الأهم وليس مظهر القائل أو طريقة عرضه للموضوع.

٦ – التركيز على الاستماع؛ لأن البعض منا قد يحتاج إلى التدريب على التركيز مع المتكلم والابتعاد كليًا عمّا يشوش علينا حسن الاستماع.

إن التفكير يؤثر أيضًا على استماعنا، ولأجل أن نكون مستمعين جيدين؛ فعلينا أن نربط أفكارنا بما يقال خوفًا من الشرود الذهنى.

الاستماع المركز (العميق):

هو المحاولة الجادة للاستماع بكل المشاعر والفهم، وتحديد العلاقة مع خبرة المتكلم والتجاوب معه. وهذه لا تستدعى الانتباه الدقيق لكل من الدلائل الحسية والسمعية التى تصدر عن المتكلم. ويجمع المستمع الإشارات ويجعلها على شكل مقالة تعكس المعنى الكامل لمقولة المتكلم، بما فيها من محتوى ومشاعر.

إن مقدار التجاوب للاستماع المركز، هو محاولة للابتعاد عن إساءة الفهم لما يقوله المتكلم، أو لأجل توضيحها. ولقد أكد (سوكولوفى، سادكر وسادكر ١٩٨٦م) أن تجاوب المدرس مع هذا النوع من الاستماع يشمل التركيز واستيعاب ألفاظ الطالب ومشاعره وتصرفاته؛ لذلك فعلى المدرس أن يوفر التغذية المرتدة بشكل مباشر لكل ما يتعلق بمدى نجاح تجاوب الطالب. وهذا التجاوب يمكن أن يأخذ شكلاً مبسطًا فى تحوير كلام المتحدث بصياغة أخرى جديدة، أو يمكن أن يكون تفسير المستمع للحديث أو الرسالة كما تم التعبير عنها بشكل لفظى أو غير لفظى. ومثال على ذلك "ردك على طالب لديك يقول لك إنه يكره المجىء إلى المدرسة كالآتى: أعتقد بأنك تقصد أن مجيئك إلى المدرسة يزعجك بسبب ما".

إن تجاوب المستمع ربما يكون نتيجة لمحتوى الحديث أو المكونات العاطفية للحديث (الرسالة)، كالتأثير الذى يتركه محتوى الحديث (الرسالة)، ويكون التجاوب كالآتى: "هل تقول .....؟" أو " أعتقد أنك تقول .....". ولأجل أن يكون التجاوب للحديث (الرسالة) فعالاً، فعلينا أن نقول "أتصور أن مشاعرك ..." أو "الظاهر أنك تشعر ...". وباختصار، فإن الاستماع المركز، يلعب دوراً مهماً فى العملية التعليمية التعلمية فى الوقت الحاضر.

تدريب رقم (٦:٥) عملية الاستماع

يرجى قراءة الفقرات التالية والإجابة عنها، يمكن مقارنة إجابتك بالإجابات الصحيحة فى نهاية الفصل.

١ - كل متحدث جيد هو بالطبع مستمع جيد. (صحيح/خطأ)

٢- إن الاستماع هو عملية فعالة. (صحيح/خطأ)

٣ - إن الاستماع هو مهمة سهلة لمعظم الناس؛ وذلك لأنها لا تحتاج إلى أى شىء سوى وجود الأذنين. (صحيح/خطأ)

٤ - باختصار اشرح ثلاثة مكونات لعملية الاستماع:

أ - ______________________

ب - ______________________

ج - ______________________

٥ - إن الاستماع المركز يهتم فقط بتأثير محتوى الرسالة/الحديث. (صحيح/خطأ)

التغذية المرتدة:

إن عملية الاتصال تحتاج إلى حديث أو رسالة محددة، وتحويل رموزها ونقلها إلى المستمع، والمستمع بدوره يتقبلها بشكل صحيح ويُفسر هذه الرموز إلى نص مفهوم. وتكون الاستجابة بشكل غير لفظى دالة على الفهم، والاهتمام أو عدم الاهتمام، والانتباه أو عدمه. وهذه التغذية المرتدة، يجب أن تستعمل فى تعديل أو توضيح الحديث الأصلى عندما تتسلَّم من قبل المتكلم.

إن المدرس الذكى يتجاوب مع التغذية المرتدة التى يحصل عليها من طلابه بواسطة إعادة شرح أو استعمال أمثلة عديدة أو تغيير طريقة تدريسه. إن تحديد التجاوب مع التغذية المرتدة، هى إحدى المهارات الضرورية التى يجب أن يكتسبها المدرس الناجح. والتدريب (٦:٦) يعطيك فرصة إضافية تساعدك على تحديد التغذية المرتدة. إن التجاوب مع التغذية المرتدة فى الجو التعليمى، يعتبر من الطرق الفعالة لتطوير طرق التدريس التى

يحتاج إليها معظم المدرسين. وإذا تمّ استعمال التغذية المرتدة كجزء من عملية التدريس، فإن أكثر المدرسين كفاءة يقدرون أهمية التغذية المرتدة فى العملية التعليمية التعلمية ولا يمكن إهمالها أو تجاهلها.

تدريب رقم (٦:٦) تحديد التغذية المرتدة

لاحظ مناقشة تحدث بين عدة أشخاص داخل محاضرة تحضرها، وسجل أى تغذية مرتدة تحدث دون كلام (الإشارة أو الحركة) من قبل المستمعين كطريقة للتجاوب أو الرفض، وانتبه إذا كان هناك تجاوب من قبل المتكلم لهذه التغذية المرتدة.

دون ملاحظاتك أدناه. يمكن العودة إلى نهاية الفصل لإيجاد بعض الملاحظات والاستجابات التى يمكن الحصول عليها.

التغذية المرتدة الصامتة للمتكلم	تجاوب المتحدث للتغذية المرتدة
١ - ________	١ - ________
٢ - ________	٢ - ________
٣ - ________	٣ - ________
٤ - ________	٤ - ________
٥ - ________	٥ - ________
٦ - ________	٦ - ________
٧ - ________	٧ - ________
٨ - ________	٨ - ________
٩ - ________	٩ - ________

الخلاصة:

إن الهدف من عملية الاتصال التى تحدث بين المدرس والطلبة هو من صلب العملية التعليمية، وهذا الاتصال يتم بنوعيه (اللفظى/ وغير الفظى). والاتصال اللفظى يحتوى على الكلمات المراد توصيلها بصوت مسموع. وإن ما تحتوى عليه الموجات الصوتية هى معانٍ متصلة بشكل مباشر بالكلام المراد إيصاله، والذى يعتمد على الطبقات الصوتية من حيث ارتفاعها وانخفاضها، والتغير فى مقام الصوت، والنغمة ونسبة السرعة.

إن عملية الاتصال هى المحور الرئيسى فى عملية التعلم ودونها لا يمكن عمل أى شىء، ويعرف المدرسون بشكل عام أهمية الاتصال اللفظى. وهناك نسبة قليلة من المدرسين لا تقدر أهمية المشاعر التى تظهر على الوجه عند الكلام، أو حركات الجسم، أو استعمال الحركات والمجال المتاح فى الصف، والوقت والصوت.

وعلى المدرس والطالب أن يتدربا على اكتساب مهارات الاستماع؛ وذلك لأهميتهما فى عمليتى التعليم والتعلم. ومن الصعب أداء عملية التعلم بشكل فعَّال إذا لم توجد مهارة الاستماع الجيد. والاستماع الجيد عند المدرس من الناحية الأخرى، يؤدى إلى كفاءة العملية التعليمية، فعلى المدرس تجاوز عادة الكلام فقط والانتباه إلى الطالب والتجاوب معه. بالإضافة إلى ذلك، تدريبه على الاستماع المركز، وتعلم الاستماع والتجاوب مع المتكلم أو السائل بشكل مدروس.

إن عادة الكلام هى صفة ملازمة للمدرس، ولم يتدرب على الاتصال غير اللفظى بشكل فعال، ونادراً ما إذا حصل هذا النوع من الاتصال، فالاستماع إلى الطالب أو الطلبة واستعمال التغذية المرتدة التى يحصل عليها منه أو منهم تكون عملية مهمة لتبسيط وإفهام الدرس لهم. وتطوير فهم واكتساب مهارة الاتصال بكل مضامينها.

مفتاح الأجوبة:

تدريب رقم (٦:١) الاتصال اللفظى

الملاحظات المحتملة للتمييز بين الرسائل اللفظية والرسائل الصوتية والتى تتضمن:

١ - "أنا حقًا أستمتع بعملى" الصوت الرتيب هو الذى لا يحتوى على نغمة أو طبقة صوتية متفاوتة بعيدة عن المشاعر التى لا تعطى أى انطباع حقيقى.

٢ - "هو حقًا شخص ممتع" صوت لا يوجد فيه أى اختلاف أو أى إيماء لكراهية هذا الشخص.

٣ - "أنا غير متحمسة للأسبوع القادم" نسبة السرعة فى الصوت والنبرة العالية يمكن أن تشير إلى التحمس للأسبوع القادم. "فكرة جيدة" نغمة رتيبة لا تحتوى على اختلافات طبقية فى الصوت توحى أن الفكرة يمكن أن تكون غير جيدة.

٤ - "أنا غير خائفة مطلقًا" صوت مهزوز، سرعة النبرات، ارتفاع الطبقة الصوتية تشير إلى الخوف.

واحتمال الملاحظات للرسائل الصوتية وقيمة الصوت تتضمن:

١ - حدث مثير: صوت بنبرات عالية، وسريعة.

٢ - التفكير: بنسبة بطيئة، التردد عند الكلام.

٣ - الفرحة: صوت بنغمة عالية، نبرات عالية وسرعة.

٤ - الرغبة: نبرات عالية، تنعكس على نهاية الألفاظ.

٥ - الغضب: صوت عالٍ ونبرات عالية واختلاف فى درجات الصوت.

تدريب رقم (٦:٢) الاتصال غير اللفظى (الصامت)

بعض الاحتمالات لملاحظة الاتصال غير اللفظى:

١ - ارتفاع الحاجب: التعجب من شىء قيل.

٢ - حركة العين: نكتة على شخص واحد من المجموعة.

٣ - تصلب الجسم: لعدم الارتياح لشىء حصل.

٤ – النظر إلى ساعة اليد: دليل السرعة على مغادرة المكان.

٥ – الابتعاد عن الشخص الجالس إلى جانبى: لعدم ارتياحى له.

٦ – ضرب قبضة اليد فى اليد الأخرى: لتوضيح نقطة.

٧ – نظرة ثابتة: عدم الموافقة.

٨ – لمسة خفيفة للظهر: إعطاء الموافقة على معرفة شىء.

٩ – نظرة شاردة: غير مهتم لما يقال.

١٠– كثرة الحركة: عدم الارتياح.

تدريب رقم (٦:٣) عملية الاتصال

١ – خطأ: يجب أن تكون مهتماً أيضاً بتسلُّم وحل رموز التغذية المرتدة.

٢ – المحتوى اللفظى والصوتى معاً.

٣ – صحيح: إن التصرف المصاحب لما يقال يعطى فى بعض الأحيان رسالة أو علامة، وكثيراً ما تعتبر الرسائل الصامتة أهم من الرسائل أو الأحاديث.

٤ – الاتصال بدون كلام، والاتصال من خلال الكلام واستعمال حركات الجسم.

٥ – صحيح: هذه الرسائل بطبيعتها غير لفظية.

٦ – أ – تعبيرات الوجه.

ب – لغة الجسم: باستعمال أعضاء الجسم فى توصيل ما يراد توصيله.

ج – المكان ولغة الحركة: باستعمال المكان المسموع والحركة فى هذا المكان.

د – لغة الوقت: استعمال الوقت فى إرسال المعلومات.

هـ – لغة الصوت: استعمال نبرات الصوت فى الاتصال.

تدريب رقم (٦:٤) تحديد مصفاة الإصغاء الخاص

وهذه بعض منها:

١ – كلمات منها: الوطنيون، الجمهوريون، السرطان، الشخص البسيط، الصابئة، القوميون، مرض الربو، المدرسة، الحزب.

٢ – القلق من أجل شخص.

٣ – قياسات خاصة.

٤ – بعد حصول حادثة مباشرة.

٥ – يوم قادم.

٦ – كره قديم لموضوع أو شخص.

٧ – عراك مع شخص.

٨ – العراك بين أفراد العائلة.

٩ – الجوع.

١٠– مقابلة قادمة للحصول على عمل.

تدريب رقم (٦:٥) عملية الاستماع

١ – خطـــأ: دومًا نرى أن الذى يتكلم بكثرة لا يحب الإصغاء.

٢ – صحيح: المستمع الجيد يحب أن يفكر.

٣ – خطـــأ: الاستماع الصحيح يحتاج إلى الشخص الذى يفكر.

٤ – أ – الانتباه للمتكلم ولما يقوله.

ب – فهم واختبار وتنظيم المعلومات التى تتسلّم.

ج – التقييم والحكم على قيمة المعلومات والابتعاد على المشاعر والقيم والاتجاهات الشخصية.

٥ – خطأ: الاستماع المركز يشتمل على محتوى الرسالة أو الحديث والمشاعر المرتبطة به.

تدريب رقم (٦:٦) تحديد التغذية المرتدة

بعض الاحتمالات للتغذية المرتدة والتجاوب:

١ - التثاؤب: لأجل استعجال المتكلم في إنهاء مكالمته.

٢ - النظر خارجاً من خلال النافذة: انتقال المحاضر إلى موضوع جديد، وارتفاع طبقة الصوت.

٣ - قراءة كتاب أو صحيفة: توقف المتكلم، إعطاء الطالب نظرة غاضبة، والاستمرار بعد ذلك.

٤ - كتابة رسالة: قرب المتكلم من شخص ما.

٥ - التكلم: توقف المتكلم عن الكلام.

الفعاليات والأنشطة:

١ - الملاحظة الصفية: أكمل الملاحظات الكاملة للمستويات المختلفة في صفوف مختلفة، نظم زيارتك من أجل جمع المعلومات المفيدة لعملية الاتصال، اجمع معلومات للملاحظة والتي تتعلق بـ:

أ - تأثير الاتصال اللفظي.

ب - الأنواع المختلفة للاتصال غير اللفظي التي تم استعمالها من قبل المدرس.

ج - مهارة المدرس كمستمع ممتاز.

٢ - الاستماع في التنظيم الذي تعمل فيه:

استمع لمدة خمس دقائق إلى ما يدور داخل الفصل الذي تكون فيه وسجل الملاحظات، وعند الانتهاء، قارن ما سمعته بأشياء أخرى سمعتها و حضرتها:

انتبه للأسئلة التالية في مقارنتك:

أ - ما هي الأشياء المتشابهة التي تمّ سماعها؟

ب - هل تؤثر التجارب السابقة لها على ما سمعت؟

ج - هل تؤثر المشاعر الداخلية لها على ما سمعت؟

٣ - الاتصال الصوتى: استمع إلى شريط مسجل عليه محادثة صوتية فقط، ودون جميع المعلومات التى تعتقد أنها أرسلت للمستمع من خلال الاتصال الصوتى.

٤ - الاتصال غير اللفظى: استمع إلى الشريط مرة ثانية، بالصورة فقط، ودون جميع المعلومات التى استنتجتها من متابعة الصورة سواء صدرت من المدرس أو الطالب خلال الاتصال غير اللفظى الصامت.

ورقة عمل

دوّن جميع ما تم سماعه فى داخل الفصل: "الوقت المسموح: (٥) دقائق فقط"

الصف (المكان): ______________ اليـــوم: ______________

الوقـــت: من: ______ إلى: ______ اسم المستمع: ______________

قائمة بما تم سماعه:

١ - ______________________________

٢ - ______________________________

٣ - ______________________________

٤ - ______________________________

٥ - ______________________________

٦ - ______________________________

٧ - ______________________________

٨ - ______________________________

٩ - ______________________________

١٠- ______________________________

١١- ______________________________

-١٢ ________________

-١٣ ________________

-١٤ ________________

-١٥ ________________

-١٦ ________________

-١٧ ________________

-١٨ ________________

-١٩ ________________

-٢٠ ________________

المصادر الإنجليزية:

* Hennings, D. G (1975). Mastering Classroom Communications - What Inter- Action Analysis Tells the Teacher. Pacific Palisades, Calif., Good year.

* Hurt, H. T., (1981) Communication in the Classroom. Menlo Park, Calif.: Addison - Wesley.

* Nicolas, R. G., and Stenens, L. A., (1957). Are You Listening? New York: McGraw-Hill.

* Miller, P. W., (1981). Nonverbal Communications. Washington, D.C." National Educational Association.

* Sokolve, S., Sadker, D., and Sadker, M (1986). Interpersonal Communication Skills. In: Classroom Teaching Skills, 3rd ed., Copper, J., (ed), Lexington, Mass: D.C Heath.

الفصل السابع: العوامل المشجعة (التحفيز)

أهداف الفصل:

بعد الانتهاء من هذا الفصل تكون قادراً على:

١ - أن تحدد وتشرح أمثلة على المحفزات الجوهرية والثانوية.

٢ - تعرّف مفهوم التحفيز من وجهات النظر المعرفية والتشجيعية، وتوضيح العلاقة بين وجهات النظر هذه.

٣ - مناقشة تصرفات الطلبة، وحاجتهم، والاعتزاز بالنفس، والدوافع الطبيعية، وتأثير هذه الدوافع على عملية التعلم.

٤ - التمييز بين النقص واحتياجات النمو وعلاقتهما بالمحفزات الطلابية.

٥ - شرح الأبعاد المحيطة التى تحدد مطالب العملية التعلمية الصفية.

٦ - تعريف (النموذج) وشرح استعماله فى عملية التحفيز.

٧ - توضيح عملية التعليم الصفية التى تركز على جعل الطالب المحور فى العملية، والتى لها تأثير إيجابى على تحفيز الطلبة.

٨ - وصف تأثير توقعات المدرس، والتغذية المرتدة، والتعزيز على تحفيز الطلبة.

٩ - توضيح أهمية المحفزات وتأثيرها على تقدم الطالب.



المقدمة:

هناك احتياجات ورغبات بدنية ونفسية واجتماعية لكل الناس فى توجيه جميع طاقاتهم نحو شىء معين. ونتيجة لذلك، نرى أن بعض الأفراد ينجذب لهذه الفعاليات معتقدين أن لديهم الإمكانات التى تحقق احتياجاتهم، التى تبدو لهم متعة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن شباب اليوم فى مجتمعنا الموجه بواسطة وسائل الإعلام، والذى كبر مع أجهزة التلفزيون، وتأثير السينما، والموسيقى الصاخبة؛ تعودوا على المستويات العالية من المشجعات أو المحفزات فى كل يوم، ويتوقع كل واحد منهم أن يعيش نفس التجربة عند دخوله إلى قاعة الدرس. ونادراً ما تتوافر فيها هذه المحفزات فى الفصل، والتى يعتقد معظم الطلبة أن الحياة داخل الفصل حياة رتيبة ومملة، وهذا يؤدى إلى تحديد وتقليل الرغبة فى التعلم لديهم.

ويؤكد معظم المدرسين ذوو الخبرة الطويلة فى هذا المجال على أهمية استعمال المحفزات فى العملية التعلمية داخل الفصل. ولكن ما هى هذه المحفزات، والأهم من ذلك، كيف يمكننا أن نحفز الطلبة إلى التعلم؟ ومع الأسف الشديد، ليس هناك تعريف للمحفزات يمكن تحديده، وليس هناك طريقة معينة لتحفيز الطلبة. والطرق التى يمكن استعمالها مع حالة واحدة مع مجموعة من الطلبة ربما لا يكون لها فعالية مع حالات أخرى أو مع مجموعات أخرى.

ولقد أعد مجموعة من المهتمين بعلم التربية نظريات لتوضح "لماذا تتصرف بهذه الطريقة؟". وتصورات هؤلاء المفكرين تقع فى ثلاثة آراء: هى المعرفى، والسلوكى، والإنسانى. ولقد فسر علماء المعرفة "المحفز" بمدى تعلقه بفعاليات الإنسان والبحث عن معنى القناعة فى الحياة. وإنهم يعتقدون أن الناس تتجاوب مع الإحساس الداخلى لهم بأحداث البيئة المحيطة بهم. ويود الكثير من علماء المعرفة القول بأن هناك دوافع بيولوجية للمحفز. ولكن يعتبر المحفز شيئًا داخليًا فى اعتقاد علماء المعرفة، ودور المدرس هو تشخيص وتوجيه الطلبة لتعلم المعارف.

أما السلوكيون، من الناحية الأخرى، ففسروا المحفز بقدر ما يتعلق بالدوافع والتعزيزات الخارجية. إن البيئة المادية، وتصرفات المدرس تعتبران هامتين لهذه الفئة من المفكرين. وهذا لا يوحى بأن السلوكيين بشكل عام يتجاهلون تأثيرات العوامل الداخلية على المحفز. بعض السلوكيين يتوسع فى تعريف المحفز ليشمل هذه العوامل الداخلية على أنها توقعات، وتقييم ذاتى. وأخيراً، فالإنسانيون يؤكدون على مساعدة نمو وتطور

الاحتياجات الجوهرية. ولقد ركزوا بشدة على الفرد بأكمله، مع احتياجاته للحرية الشخصية، واختياراته الخاصة، واتخاذ القرارات الخاصة بهم بأنفسهم.

وهنا تظهر أهمية تبويب مصادر المحفزات إلى داخلية أو خارجية. ويحتاج التعليم الفعال إلى توضيح وشرح هذه المصادر.

العوامل المشجعة الرئيسية والثانوية:

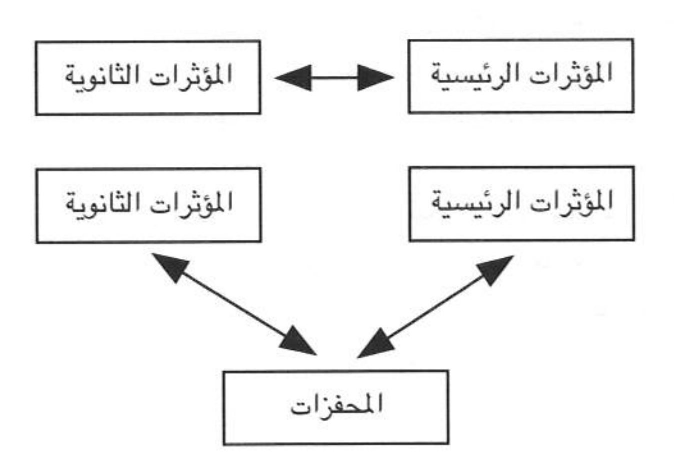
يمكن تعريف المحفز على أنه القوة أو الدوافع التى تحفزنا وتوجهنا لنتصرف بشكل طبيعى. وهناك محفزات أولية تولد مع الإنسان، مثل الجوع والعطش والخوف. وتعتبر معظم المحفزات التى نتناولها فى داخل الفصل قد تمَّ تعلمها أو محفزات ثانوية يمكن تعلمها من خلال الأعمال التى لها علاقة بالمحفزات الأولية. فالرابط الحميم بين الإنسان والطعام مثلاً، هو محفز طبيعى نتعلمه بالنمو والرغبة فى العيش، وتأتى من أعماق الفرد أو من مؤثرات خارجية، وتصرفات، وقيم، واحتياج، وعوامل شخصية بحتة. وهذا يركز على العوامل الداخلية والتى يمكن تسميتها بالطرق المعرفية للمحفزات والتى تتعلق بالصفات الداخلية الفريدة التى توجه قراراتنا.

وعلى العكس، فالمحفزات الثانوية تكون أصلاً خارج حدود الفرد وتتعلق بالأمور الخارجية، وعوامل البيئة التى تساعد على تكوين سلوكيات الطالب. ويُعتبر المدرس من أهم العناصر فى البيئة الصفية، ويمكن أن يكون له تأثير كبير على تحفيز الطلبة، من خلال اختيارهم لطرق التدريس الفعَّالة. مثال ذلك: السماح بمشاركة الطلبة فى العملية التعليمية، أو الموافقة على إعطاء الطلبة بعض الوقت الحر للاستفادة منه فى المكتبة أو فى فعالية رياضية لمن يعمل بشكل جيد، ويعتبر هذا الأسلوب محفزاً إيجابياً لهم، ويؤكد هذا على العوامل الخارجية التى يمكن تسميتها بالطرق المتبعة للتحفيز. وفى النهاية، نرى أن جميع طرق التحفيز تركز على العوامل الموجودة فى البيئة التى يعيش بها الطالب.

إنه لمن الصعوبة تغيير المحفزات الرئيسية، وإذا حصل أى تغيير؛ فإنه يكون ببطء. فمدرس المرحلة الابتدائية الذى يقضى معظم وقته مع الطلبة الصغار، يجد أنه من الصعوبة إحداث أى تغيير؛ وذلك لعدم توافر الوقت اللازم لإحداث التغيير فى كل طالب موجود فى الصف؛ لذلك يعتبر الوقت عاملاً مهماً فى حصول أى تغيير يراد إحداثه، فالمدرس مطالب بالتعامل مع الصفات المحفزة الموجودة.

فالمحفزات الرئيسية، أو المعرفية، والثانوية أو الدوافع كلها مترابطة فيما بينهما وتعمل معاً، ويبين المخطط رقم (٧:١) كيف تعمل وجهات النظر هذه للتأثير على تحفيز الطالب.

مخطط رقم (٧:١) تداخل المحفزات



فالمحفزات الثانوية، والداوفع الثانوية والمكافآت تعطى النشاط للطالب وتدفعه إلى العمل، وتغير وتعدِّل طرق دراسته كلها. والطريقة المثالية هى عندما يتم استعمال المحفزات الثانوية لتطوير محفز رئيسى، فيجب أن ينتهى العمل بها مع مرور الوقت. فمثلاً: يستعمل مدرس القراءة فى المرحلة الابتدائية نظام المكافأة عند تعلم الطالب القراءة فى بداية العام الدراسى، وبمرور الوقت يجب التوقف عن إعطاء المكافأة عند القراءة؛ وذلك لإتقان الطالب مهارة القراءة.

وقبل أن ندخل فى شرح كل محفز بشكل وافٍ؛ فإنه يجب أن ننتهى من عمل التدريب (٧:١) والذى يختبر مدى فهمك للقواعد الرئيسية لمفاهيم المحفزات.

المحفزات الرئيسية (الجوهرية):

الطلبة، مثل معظم الناس، لديهم ميل إلى التفاعل والتصرف استناداً إلى إحساسهم بالحوادث. والإحساس المختلف يأتى نتيجة للحوادث والأعمال المختلفة وذلك للاختلاف فى

تصرفات الناس، ونظام الحاجة، ودرجة الفضول (حب الاطلاع)، واهتمامهم بالمهام المناطة بهم، والقناعة بالمتعلم، والشعور بالمسئولية، والثقة بالنفس، إلى آخره.

مواقف الطلبة:

إن مشاعر الطلبة تتدرج من حب المدرسة إلى كرهها، وهذه المواقف المقررة سابقًا هى نتيجة لخبرات سابقة مع المدرسة والمدرسين. فبعضهم يحب المدرسة والتعلم فيها لعثورهم على شىء ممتع فيها حسب وجهة نظرهم. أما البعض الآخر فيكره المدرسة، وذلك لشعورهم بالملل والرتابة فيها وصعوبة المواد الدراسية. وأحد المهام الرئيسية لك كمدرس هو كيفية التعامل مع المشاعر السلبية وإيجاد الطرق لتغييرها إلى مشاعر إيجابية. وحيث إن المدرس لا يستطيع إجبار الطلبة على حب المدرسة أو حب التعلم فيها، فإن هذه المهمة لا تعتبر من المهام السهلة لديه، وباختصار، لا يمكنه أن يجبر الطلبة على تغيير مواقفهم ضد رغباتهم، وأكثر ما يمكن عمله هنا هو محاولة إغرائهم لتغيير مواقفهم بابتكار طرق تحفيزية فريدة.

تدريب رقم (٧:١) مفهوم المحفزات

أقرأ المواد المبينة أدناه، وقارن إجابتك بالإجابات الموجودة فى آخر الفصل:

١ - معظم طرق التحفيز هى طرق عامة وشائعة وهى العمل مع الطلبة معظم الوقت. (صحيح/خطأ)

٢ - جانس بين التعريف الموجود فى جهة اليمين مع الكلمة المناسبة له فى المقابل:

(١) المحفز هو نتيجة عوامل خارجية	(أ) المعرفيون.
(٢) المحفز له علاقة بالنمو الشخصى الكامل	(ب) السلوكيون.
(٣) المحفز هو نتيجة إحساس داخلى	(ج) الإنسانيون.

٣- عرف المحفزات: ________________________

٤ - المحفزات الرئيسية سهلة التغيير. (صحيح/خطأ)

٥ - المحفزات الثانوية أساسًا تعتبر ظواهر خارجية. (صحيح/خطأ)

وغالباً ما تكون المهمة الأولى لدى المدرس هى تغيير أفكار الطلبة السلبية تجاه المدرسة والعملية التعليمية معًا، فيجب التركيز على دور المدرسة كمصدر لتعلم المهارات التى ستكون طريقًا لنجاحهم فى حياتهم المستقبلية، وتقريب هذه الأفكار عن طريق عرض مواقف وحالات حقيقية من المواقع المحيطة بهم، وتعريفهم على قصص نجاح بعض من أكملوا دراستهم، وذلك باستعمال الصحف، وأشرطة الفيديو، والمجلات وزيارة بعض رؤساء المؤسسات الناجحة.

هناك مشاريع وأفكار عديدة يمكن استعمالها فى تسهيل العملية التعليمية وإدخال عنصر المتعة فيها. ففى المرحلة الابتدائية يمكن استعمال الصحف المحلية فى درس القراءة، واستعمال علامات المرور وأشكالها فى درس الهندسة.

أما فى المرحلة الثانوية، فيمكن ملء طلبات التوظيف من قبل الطلبة، أو عمل موازنة لحساب مصرفى، أو ملء استمارات التقديم إلى الجامعة، أو تقديم دعوة أو سؤال رئيس مؤسسة أو ضابط شرطة لمكافحة المخدرات لزيارة الصف، وتقديم محاضرة عن موضوع يعد له مسبقًا بشكل منظم ويتعلق بأهمية المدرسة والتعليم.

وحيث إن الطالب قلق دائمًا حول محتوى المواد التدريسية؛ فعلى المدرس أن يكون مستعداً للإجابة عن جميع الأسئلة التى توجه إليه مثل "لماذا يجب علينا أن نتعلم هذه المادة؟"، فإذا لم يكن مهيئًا لإعطاء إجابات مقنعة، فما عليه إلاّ أن يعيد النظر فيما يدرس ولماذا يدرس.

وعلى العموم، فكلما ازدادت مشاركة الطلبة فى العملية التعليمية، ومواصلة تشجيعهم على العمل؛ فسوف يكتشفون الأهمية التى تكمن فى التعلم، والتى سوف تساعدهم على بناء الأفكار الإيجابية نحو المدرسة والتعلم.

احتياجات الطلبة:

نحن نعرّف الحاجة بأنها "أى نوع من أنواع النقص فى حياة الكائن البشرى، أو غياب أى شىء يحتاج إليه الإنسان، أو الأفكار التى يريدها فى حياته العامة".

وشىء طبيعى، أن نجد الطلبة فى داخل الصف الدراسى يحتاجون إلى أشياء كثيرة. ولقد اقترح ماسلو ١٩٧٠م أن الكائن البشرى يحتاج إلى سبعة أشياء متتابعة لأجل أن

يعمل بشكل تام. فالمراتب الدنيا الأربعة التى يحتاج إليها تسمى (الحاجة الناقصة) وهى البقاء على قيد الحياة، والسلامة، والانتماء، والثقة بالنفس، أما المراتب الثلاث العليا فهى تسمى (حاجات النمو) وهى التحصيل الفكرى، تقدير الجمال، والتقييم الذاتى. وبخلاف الحاجات الناقصة، فإن احتياجات النمو لن تكتمل أبداً. وبمعنى آخر، لأجل الإيفاء بحاجات النمو، يجب تحفيز الأفراد للعمل على المزيد من المكاسب المرضية والمحققة للأهداف والطموح.

واقترح (ماسلو) أن سلم الاحتياجات يمكن أن يوفر نظرة داخلية مفيدة توضح الأسباب المؤدية إلى تصرفات الطلبة على هذا الوجه. وبالفعل، ربما تتعارض بعض الأحيان رغبة الطلبة فى تحقيق المستوى الأدنى لاحتياجاتهم مع رغبة المدرس فى الوصول بهم إلى المستوى المطلوب من التحصيل. فرغبة المدرس فى ضبط الصف ربما تتعارض مع رغبة الطالب فى الاعتداد بالنفس، والانتماء إلى مجموعة معينة داخل الفصل. وفى بعض الأحيان هناك طالب يحب أن يتحدى المدرس بشكل واضح داخل الفصل؛ لأجل الحصول على الاعتراف بمركزه داخل المجموعة. وعلاوة على ذلك، فإن الحاجة ليست ثابتة وتختلف من شخص إلى آخر وتتغير أيضاً عند الشخص نفسه بمرور الوقت أو بتغير الوضع الذى هو فيه.

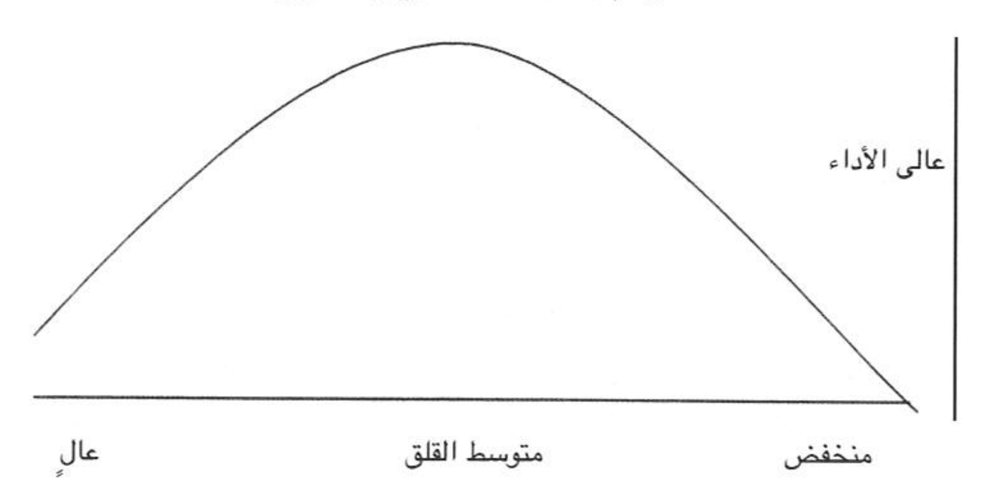
إن الحاجة للطمأنينة عند الطلبة لها نتائج هامة على المدرسين. وهذه الطمأنينة تشمل الاعتقاد بالنجاح أو بالفشل والتى تعتبر من المحفزات المؤثرة المهمة. إن الأمل فى النجاح يمكن أن يعادل بمحفزات النجاح وتحقيق الأهداف، فى حين أن الخوف من الفشل يعزى دوماً إلى القلق.

إن محفزات تحقيق الهدف (الحاجة إلى الوصول) تعزى دوماً إلى درجة تمنى الطالب أن يحقق درجة عالية من النجاح فى عمله المدرسى. وبشكل عام، فإن الطلبة الذى يطمحون لتحقيق النجاح، هم الذين يحصلون على درجات عالية، ولا يفكرون فى الفشل مطلقاً. أما الذين يخافون الفشل (هم الذين يعانون الخوف من الامتحانات والفشل فيها)، فيكررون نفس الأخطاء رغم عملهم الدؤوب والمتواصل لما هو مطلوب منهم. ولكن، يجب الانتباه إلى أن الرغبة الطبيعية فى الاستمرار لا يجوز أن تصبح نوعاً من الإفراط. بالإضافة إلى ذلك، إن الطالب الذى يعانى القلق الشديد والذى يكرر نفس الخطأ بالتوقف عن العمل، يجب أن يُشجع دوماً بالاستمرار فى العمل المنظم، ومحاولة دعمه نفسياً بإفهامه أنه إذا استمر فى العمل، فسوف يحقق ما يطمح إليه.

إن الطالب القلق الذى يتصور أن وجوده بالصف يهدد حياته، فإنه يعانى من نقص فى الثقة فى قدرته، مما يؤدى إلى الفشل الحتمى. والمخطط رقم (٧:٢) يوضح العلاقة بين القلق والأداء.



مخطط رقم (٧:٢) العلاقة بين القلق والأداء



فالمخطط أعلاه، يوضح أن أعلى درجات القلق يمكن أن تكون عائقًا فى طريق الأداء والتحصيل الدراسى. وفى الواقع، إن ما يجذب الطلبة الذين يخافون الفشل فى العمل المواضيع السهلة جداً أو الصعبة جداً؛ وذلك لثقتهم التامة فى تحقيق النجاح فى المواضيع السهلة، وتوقعهم التام بالفشل فى المواضيع الصعبة؛ لذلك لا تعتبر هاتان الصفتان مزعجتين لهم، أتكنسن و برخ ١٩٧٨م. ويجب أن يعطى الاهتمام للطلبة الذين يعانون انعدام الثقة، وذلك للمعاناة التى يمرون بها، وعدم الثقة بالنجاح، وإيمانهم الكامل بالفشل الحتمى. "مهما قدمت فى الامتحان فإننى أفشل حتمًا" هذه هى العبارة التى دائمًا نسمعها من الطلبة، مثلها مثل العبارة التالية "أنا أعرف نفسى، إننى غبى، لم ولن أنجح" وتأتى هذه الانفعالات بعض الأحيان نتيجة تمادى المدرس بإطلاق العبارات التهكمية، أو عدم إيجاد طريقة مستقرة لمراقبة الطالب وتصحيح مسار عمله أولاً، وغياب المنهجية فى استعمال نظام المحفزات والمكافآت ثانيًا. ولكنه يمكن تجنب هذه السلبية عند الطالب،

وإمداده بمعلومات بشكل متواصل للتقدم فى عمله، وذلك بإبداء روح التجاوب والتوقع الإيجابى لنجاحه.

وكما هو موضح فى المخطط رقم (٧:٢) فإن القلق يمكن أن يُحول إلى تأثير إيجابى أو شيء ضار جداً سلبى التأثير، وذلك اعتماداً على مدى قوة هذا القلق؛ لذلك فإن إزالة الخوف من بيئة التعلم بشكل تام وكامل، ليس هو الهدف المطلوب؛ لأن بعض درجات أو أنواع الخوف يمكن أن يحفز الطالب للتحضير الجيد وخاصة للامتحانات. وحيث إن الطلبة يعانون صعوبة فى التعلم عند شعورهم بعدم الأمان؛ لذا يجب الابتعاد عن زيادة استعمال الخوف كأداة تحفيز. وبعبارة أخرى، فإنه يمكن استعمال الخوف الموجود بدرجات قليلة ومحدودة كأداة محفزة لهم، ولكن يجب الابتعاد عن تأنيبهم وإشعارهم بالخوف بشكل متعمد، فربما يكون لها جانب سلبى، ونكون قد وقعنا فى خطأ فادح فى العملية التعليمية. كذلك يجب الابتعاد عن التركيز على الامتحانات والدرجات بشكل متزايد، وأن نتذكر أن الدرجات ليست عاملاً تشجيعياً يمكن استعماله مع كل الطلبة.

إن الطلبة بحاجة للشعور بالتنافس مع أنفسهم؛ لأن الإنسان بطبيعته بحاجة إلى تحقيق النجاح وتجنب الفشل. ونتيجة لذلك، أصبحت الحاجة إلى قبول المسئولية والمخاطرة من أجل البلوغ لتحقيق الهدف. ولكنه فى نفس الوقت، يجب الابتعاد عن حالات التهديد التى تؤدى إلى الفشل. وبعبارة أخرى، فإن ما يقرره الطلبة من أخذ الفرص المتاحة لتحقيق النجاح فى المهام الموكلة لهم، تعتبر بمنزلة العوامل المحفزة القوية.

إن آراء الطلبة فى الصعوبات المتوقعة للمهام التى يؤدونها عائدة إلى نوعية المهمة؛ لذلك فإنهم بحاجة إلى المؤازرة المتوقعة من المدرسين، وتدريبهم التام على أداء هذه المهام، والوقت المتوقع لأدائها.

وأخيراً: فعند التخطيط لتوفير المساعدة، يجب على المدرس أن يفكر ملياً فى الذين تتوافر لديهم القدرة على تحقيق الهدف، وكم عدد الذين يستطيعون الوصول إلى النجاح، ومن منهم يخاف الفشل. فمثل هذه المعلومات تكون النور الذى يهدى ويساعد على الملاحظة الدقيقة للطلبة وكيفية أداء عملهم. وبهذه المعلومات يستطيع المدرس توفير التحديات التى تدفع الطلبة الذين يتمتعون بدرجة عالية من الإصرار على العمل أولاً، وتوفير الدعم والتشجيع للطلبة الذى يعانون خوف الفشل ثانياً. وعلى المدرس توضيح الأهداف المتوقعة من هذه العملية وبيان ثقته بالطلبة وقدرتهم على أداء العمل بالشكل المتوقع، وفى الوقت المعطى لهم لأجل أداء العمل.

المحفزات الرئيسية:

يعتبر الفضول الذكى أحد المحفزات للطالب؛ لأن الإنسان بطبيعته فضولى، يحب معرفة كل شىء، والإطلاع على كل شىء، ولديه الرغبة فى اتخاذ المواقف وخوض المغامرات. ويأتى معظم الطلبة إلى الصف فى اليوم الأول من العام الدراسى وكلهم رغبة فى معرفة ماذا ينتظرهم؛ فلديهم الرغبة فى تعلم الأفكار والمعتقدات استعداداً للاختبار، وبحاجة إلى ملء النقص فى المعلومات لديهم. وهذه الرغبات الطبيعية يجب أن يحضر لها عند التخطيط لفعاليات التعلم، كاستعمال لعبة الانتظار، والحاسب الآلى، والمحفزات بأنواعها المتعددة، والألعاب التعليمية الكثيرة الأخرى. فمثلاً: هناك طرق تبين للوهلة الأولى أنها محفزات طبيعية للطلبة، ويجب الاستفادة منها. وعلى المدرس أن يختار الفعاليات التى تعطى للطالب الفرصة للاندماج من الوهلة الأولى فى العملية التعليمية، فالأسئلة الصفية يمكن أن تحول إلى مكتبة بحثية، أو مواد العلوم الصفية إلى قضايا للبحث والتنقيب. وأخيراً: فإن كل ما هو ممكن، يعطى الطالب الفرصة لأجل البحث عن اهتماماته ورغباته الخاصة. ومن خلال نقاشنا هذا، وإلى هذا الحد نكون قد ركزنا على المحفزات الداخلية للطلبة. والآن أكمل التدريب رقم (٧:٢) لأجل التأكد من مدى فهمك لهذه المفاهيم.

تدريب رقم (٧:٢) المحفزات الرئيسية

أقرأ الأسئلة التالية وحاول الإجابة عنها، ثمَّ قارن إجابتك بالإجابة المعطاة فى نهاية الفصل:

١ - يتصرف الطلبة داخل الفصل وفقاً لإحساسهم بالأحداث.　　(صحيح/خطأ)

٢ - جانس بين التعريف الموجود فى جهة اليمين مع الكلمة المناسبة لها من المقابل:

ـــ (١) قبل التنظيم بما يتعلق بفكرة، ومكان، أو شىء　　(أ) حاجة.

ـــ (٢) النقص يراد للإنسان.　　(ب) المحفز الطبيعى.

ـــ (٣) حاجة داخلية بالفطرة.　　(ج) تصرف (طبع).

٣ - عرف: المحفزات هى تحقيق الأهداف ____________________

٤ - قال ماسلو إن الحاجة هى:

أ - ____________________

ب - ____________________

٥ - إن الحاجة الماسة كما يعتقد ماسلو لا يمكن إرضاؤها تماماً. (صحيح/خطأ)

٦ - لا يجب على المدرس إضعاف حاجة الطلبة لتحقيق أهدافه. (صحيح/خطأ)

٧ - يجب القضاء على الخوف تماماً فى الصف. (صحيح/خطأ)

ماذا تستطيع أن تعمل لأجل لتؤثر على الأحاسيس الداخلية والمحفزات عند طلبتك؟.

ولأجل الإجابة عن هذا السؤال، سوف ننتقل الآن إلى طرق التحفيز الثانوية.

المحفزات الثانوية:

تكون العملية التعليمية سهلة عندما يكون الطلبة على استعداد للتعلم، ولديهم الرغبة الداخلية فى التعلم. ولكن نرى أن العديد من الطلبة تنعدم عندهم الرغبة فى التعلم. ورغم ذلك، فدورك كمدرس هو السيطرة على البيئة الخارجية أملاً فى تحفيز الرغبة الداخلية فى التعلم. ولنعرض الآن بعض الطرق المستعملة لتحقيق المطلوب:

البيئة الصفية:

إن البيئة المدرسية والصفية معاً تشكل الجو العام للتعلم. ويمكن أن تميز البيئة بين الطالب المتحفز والطالب المتردد الخامل.

إن تنظيم الصف بشكل جذاب يبعث على الرغبة فى التعلم. فهل صفك الذى تدرس فيه جذاب وممتع أم ممل ورتيب؟ فمع الأسف، معظم الصفوف، بدون مبالغة، غير مشجعة بتاتاً على التعلم وذلك لضعف إنارتها، وقلة تهويتها الصحية، وجدرانها الباهتة وسبورتها الغامقة. إن عرض اللوحات المنظمة والملصقات الجدارية يمكن أن تضيف الجاذبية والمتعة إلى البيئة الصفية. ويجب أن تصمم بشكل إعلامى وبألوان جذابة، فعندما يعمل الطالب فى بيئة جذابة، يكون متشجعاً على إنهاء العمل المكلف به بكل شوق ورغبة. إن تكليف الطلبة بتنظيم وأداء اللوحات الجدارية (النشرة الصفية) وعرضها يعطى معنى للبيئة الصفية؛ لأنها تصبح غرفتهم، التى تشعرهم بالفخر والاعتزاز، وتحفزهم إلى الاهتمام بها والمحافظة عليها.

إن الصف هو عبارة عن منظومة اجتماعية تشجع على نظام الانتماء وحب العمل مع الجماعة، وتكون عاملاً مشجعًا على عمل الطلبة بأنفسهم ومراعاة صفهم وتنظيمه. مثال ذلك، يستطيع مدرس المرحلة الابتدائية عمل ركن خاص للطلبة الذين يثيرون الشغب داخل الفصل. وعلى نفس النظام، يمكن تنظيم أماكن جلوسهم أو أركان عملهم على ضوء علاقات الصداقة التى تربط فيما بينهم والتى تعتبر وسائل فعالة لتطوير الروابط الاجتماعية والمحفزات إلى توثيق علاقات التآلف الجماعى. والتنظيم الصفى يكون أكثر فاعلية فى ضبط النظام داخل الفصل ويكون أكثر فاعلية عند إعطاء الطلبة الصلاحية المحدودة فى إعادة تنظيم طريقة جلوسهم، والذى يعطى نتائج مذهلة فى تنمية العلاقات الاجتماعية والتعاون فى العمل على إنجار المشاريع المكلفين بها، وهذا بدوره يؤدى إلى خلق بيئة صفية إيجابية ومتعاونة.

إن الاتصال الفعَّال يؤثر دون شك فى تحفيز الطلبة. وعلى المدرس أن يقنع طلبته بأهمية المواد التعليمية التى يدرِّسها ومتعتها. ويجب تغيير أنماط الاتصال والابتعاد عن الطريقة القديمة وتبنِّى طرق تتماشى مع التطور الجديد الذى تمر به العملية التعليمية، ومحاولة التخلص من "المعلم يتكلم والطالب يستمع". إن الاتصال الفعَّال هو طريقة مثالية للاتصال بين طرفين لتبادل الآراء، فأنت تتكلم وأنت كذلك تستمع، فأعطِ الطلبة الفرصة للإسهام فى تطوير الحياة والأنظمة الصفية التعليمية، والحياة الروتينية فيه والتخلص من المشاكل الصفية مهما كان سببها. وباختصار، يجب عليك أن تجاهد بذهنية متفتحة فى التفكير فى قيمة أفكار ومشاعر وآراء طلبتك.

وأخيراً: يمكنك أن تجعل من صفك مشجعًا بقدر الإمكان؛ فالطلبة يبحثون بشكل متواصل عن عمل ممتع وجديد لأدائه. ومن أجل التحدى والتنويع والسرعة والحداثة، يجد الطلبة فى البيئة التعليمية الغنية بالمثيرات والمحفزات البعيدة عن الرتابة والملل، خير محفز لهم إلى التعلم والمتابعة بمتعة وشوق؛ فالتغيير فى البيئة الصفية من حيث التنظيم وتنويع طريق تعامل المدرس وطرق تدريسه، يشجعهم على التجاوب والعمل المستمر. وعلى المدرس فى الواقع، إدخال العوامل المحفزة فى طريقة عرضه للدرس؛ من أجل الحصول على مشاركة الطلبة وزيادة رغبتهم فى التعلم.

القــدوة:

هى عملية استعمال سلوكيات شخصية معينة مرغوبة لإظهار القيم والتصرفات التى تريد من الطالب اكتسابها. ويعتبر المدرس الجيد دائمًا هو القدوة المثالية أمام طلبته، وذلك بإخلاصه فى عمله وطريقة عرضه للدرس وتعامله الإنسانى مع الطلبة، والاهتمام بحياتهم ومشاكلهم الخاصة، فإنها جميعها تؤثر على الطلبة شكل عام وتنمى فيهم روح الرغبة لإيجاد الشىء الممتع. إن العلاقة بين المدرس المتحمس والطالب المتفوق هى علاقة مهمة، ولقد دعمت هذه النظريات بالعديد من البحوث (سلفرنيل ١٩٧٩م).

إن حركة المدرس البدنية وملاحظة الطلبة خلال الإجابة عن الأسئلة أو مناقشة أى قضية تكون بمنزلة الحافز للطالب إلى المشاركة الإيجابية، وإن قرب المدرس من الطالب خلال تجواله داخل الفصل، يعطى إشارة للطالب بأنك بجانبه ولديك الرغبة فى إفهامه ومساعدته، أما البقاء بعيدًا عن الطالب فإنه يوحى بعدم الاهتمام أو قلته، أو عدم الثقة بما يقوله.

وفى نفس الوقت، يكون الطلبة قدوة لبعضهم البعض، وبمعنى آخر عندما يصدر نوع من التصرف من أحد الطلبة الذى يكنُ له الجميع الاحترام والإعجاب؛ فإن هذا التصرف سوف يُتبنى من قبل الطلبة الآخرين.

والأكثر من ذلك، فإن الطلبة الذين يلعبون دورًا مهما، أو يلاحظون أو يراقبون بعض القادة السياسيين أو الاجتماعيين أو العلماء سوف تنمو لديهم نفس التصرفات، ويتتبعون نفس الخطى فى تقليد اهتماماتهم.

الإستراتيجيات التعليمية:

إن الفعاليات الجماعية والعملية التعلمية يجعلان من الطالب محور العملية التعليمية؛ وذلك بالتعلم التعاونى (الجماعى)، ويعتبر من المحفزات منذ البدايات الأولية لعملية الترابط والانتماء، وعلى العكس، فالعملية التعليمية التى تعتمد على جهود المدرس فقط (Teacher Centered Teaching) والمنافسة تُنتقد دائمًا؛ لأنها تحبط عزيمة الطلبة فى مساعدة بعضهم للبعض الآخر، وتصنفهم استنادًا إلى مستواهم ومواهبهم وقابلياتهم، وتنتقد الذين يعانون المشاكل الدراسية بقلة قدرتهم على الأداء التام، فيكونون ضحية لهذا الأسلوب.

ومن المفترض أن يحوز الطلبة على الاعتراف المطلوب والشعور بالانتماء عندما يكون العمل بشكل جماعى؛ من أجل تحقيق هدف مشترك. إن التفاعل والمشاركة فى التعليم التعاونى يمثلان نوعًا من التشجيع أو التحفيز الاجتماعى والذى يعزز عند الطلبة الشعور بالاعتراف بقدراتهم وبالانتماء إلى حد كبير.

إن استعمال الإستراتيجيات التعليمية على المستوى الفردى يمكن أن يكون كذلك محفزًا كبيرًا. إن اكتشاف المفاهيم والبيئة المحيطة بها كمبادرات فردية يساعد الطلبة على اكتساب الشعور المتزايد بالتنافس ويرفع درجة مستوى الطموح لديهم. إن استعمال الطرق التعليمية يزيد من توجهات الطلبة فى العملية التعليمية؛ وربما يشجع الشعور بالتنافس وتحقيق الأهداف. ويعتبر هذا صحيحًا عندما يُساعد الطلبة فى اختيار وتخطيط فعالياتهم. ونتيجة لذلك، فإن جميع أنوا ع التعليمات الفردية يعتبر وسائل فعالة جداً لتحفز الطلبة؛ لأنها تسمح لهم بالعمل حسب الوقت المتاح لهم وبما يتلاءم مع مستواهم.

وكما ذكرنا مسبقًا، يرغب الطلبة فى التنويع، والحركة، والتشجيع، والإبدا ع؛ لذلك فالتجاوب يكون أفضل للحركة، وسرعة طرق التدريس كالبحث، والاكتشاف، والتشجيع، والعمل الجماعى، أكثر من البطء والرتابة كالمحاضرات، والحفظ غيبًا، والشرح الممل. والأكثر من ذلك، يفضل الطلبة الطرق الحديثة أو التى تُمثل التجارب الجديدة أكثر من الطرق القديمة والتجارب المكررة المعروفة. فمثلاً استعمال الحاسب الآلى يزيد الحماس لدى الطلبة فى عملية التعلم. وأخيرًا، على المدرس أن يضيف الحياة والإبدا ع إلى دروسه للمحافظة على الحيوية، وذلك بتقديم المواد الممتعة والمشجعة على العمل.

توقعات المدرس:

يحاول الطلبة بكل مساعيهم أن يؤدوا عملهم بمستوى يتناسب مع توقعات المدرس. علاوة على ذلك، فإنهم يعملون بشكل أفضل ويشعرون بالكفاءة عندما يضع لهم المدرسون التوقعات العالية ويحمِّلونهم مسؤولية هذه التوقعات (جود و بروفى ١٩٨٧م). وتسمى هذه التوقعات موهبة الاكتفاء الذاتى، والتى تسمح للمدرسين بالتأثير على تحفيز الطلبة بوضع التوقعات العالية المعقولة لهم. فمن الضرورى، أن يطمئن المدرسون الذين لديهم هذه التوقعات طلبتهم بأنهم واثقون من كفاءتهم وقدرتهم، وهذا بدوره يساعد على خلق العلاقة الشخصية الإيجابية بين الطلبة والمدرسين.

إن الدراسات التى تناولت التفاعل الصفى تقترح تفضيل المدرسين للطلبة الذين يُعتَبرون من الأوائل (ألنجتون ١٩٨٠م، جود و بروفى ١٩٨٧م). فهم كما تدعى الدراسات يتمتعون بقدرات هائلة على التفاعل مع مدرسيهم أكثر من الطلبة الضعاف. مثال على ذلك، إنهم يمنحون وقتًا أطول للإجابة عن الأسئلة، ويحصلون على التغذية المرتدة بشكل إيجابى عندما يتجاوبون بشكل صحيح، ولقد اقترح (كوبر وجود ١٩٨٣م) عدة طرق يتجاوب فيها المدرس مع الطلبة الأوائل والطلبة الضعاف:

١ – يختار الطلبة الضعاف بشكل دائم المقاعد الخلفية فى داخل الفصل؛ كى يضمنوا بعدهم عن نظر المدرس، بعكس الطلبة الأوائل.

٢ – قلة الاهتمام أو عدمه بالطلبة الضعاف (ويدخل ضمنها النظر إليهم، أو الإيماء أو حركة العين "تلميحه" والابتسامة).

٣ – قلة إشراكهم فى الإجابة عن الأسئلة، وإعطاؤهم الوقت القليل جداً إذا تم اختيار أحدهم للإجابة.

٤ – توجيه الانتقاد إليهم بشكل متواصل عند الإجابة عن السؤال بطريقة خاطئة داخل الفصل، ونادراً ما توجه إليهم كلمات التشجيع عند الإجابة عن السؤال الموجه إليهم بشكل صحيح.

٥ – قلة توجيه المديح وبشكل غير منتظم للطلبة الضعاف، وذلك للفرق بينهم وبين الطلبة المتقدمين من حيث قلة التجاوب لديهم.

٦ – قلة إعطائهم التغذية المرتدة وربما تكون فى شكل ملخص.

٧ – قلة الواجب المعطى لهم، وعدم توقع الاستجابة منهم لأدائه.

٨ – مقاطعتهم المستمرة للدرس.

وتبين جميع الملاحظات التى ذُكِرت تعاطف وتجاوب المدرسين بشكل دائم مع الطلبة الذين لهم قدرة على أداء العمل والتَحصيل العالى، ويكون هذا التفاعل أكثر إيجابية وفاعلية.

ولأجل التخلص من هذا الانحياز الذى يحصل داخل الفصل؛ فعلى المدرسين أن يتعلموا كيفية إعطاء نفس الدعم والاهتمام والمساعدة للطلبة الذين هم بحاجة إلى الاهتمام

والمساعدة، والتقرب منهم وإعطائهم الوقت الكافى لإيجاد الجواب الصحيح عن السؤال الموجه لهم، وإيجاد الطرق البسيطة والفعَّالة لإزالة العوائق النفسية، وتحسين طرق التعامل معهم. ومهما يكن، فعلى المدرس أن يقلل من تحيزه وإذا حدث عكس ذلك فسيكون مردود العملية التعليمية عكسياً.

ويتأثر طموح الطلبة تأثراً كبيراً قد لا نتوقعه بما يمكن أن تُتخذ من إجراءات تجاههم، فعندما يتضاءل أملك فى تحقيق بعض الطلبة مستوى عاليًا تتوقعه لهم، فسبب ذلك أنك دون أن تدرك لم تعطهم الاهتمام والتشجيع المطلوبين، والوقت الكافى للإجابة عن استفساراتهم. وإذا استمرت طريقة التعامل هذه معهم طول العام الدراسى؛ فإنه سوف يُلاحظ أن قسماً منهم يقترب من تحقيق توقعاتك والآخر يبتعد تماماً.

وباختصار، يجب أن تكون حذراً؛ لأن الطلبة يرون أنفسهم من خلال تقييمك لهم، ويمكنك أن تساعدهم بتوضيح مستواهم الحقيقى كما تتوقعه. وتستطيع أن تدمج بين إيمانك بما تقوم به من عمل مع قدرتهم بكل صدق على الوصول إلى ما تطمح إليه.

التغذية المرتدة محفزاً للتطوير:

فى العادة هناك ثلاثة أساليب لزيادة التغذية المرتدة عند الطلبة "المدح، ومعرفة النتائج، والدرجات". ولأجل أن تكون محفزاً فعالاً، فيجب أن تستعمل هذه الأساليب بشكل دقيق وبطريقة منهجية. وببساطة، فإن إعطاء التغذية المرتدة بشكل إيجابى لكل الطلبة، سوف تحطم تأثيرها كمحفز بمرور الوقت. فإذا استعملت بشكل مناسب، فيجب أن تتوقف تغذيتك المرتدة على العمل المرغوب، وأن تحدد بوضوح العمل المطلوب تطبيقه، شرط أن يكون واقعياً وممكنًا تحقيقه. وبعبارة أخرى، يجب أن تكون التغذية المرتدة اعترافا صادقًا لعمل الطلبة الجيد أو سلوكياتهم.

ولقد اعترف المدرسون ذوو الخبرة الطويلة بأهمية المديح كمحفز، ولقد ركز (بروفى ١٩٨١م) فى تحليله الشامل لاستعمال المديح، على أهمية مديح المدرس كأسلوب تحفيزى. واقترح أن المديح له أثر كبير أكثر من أى أسلوب آخر؛ لأنه يمثل اهتمام المدرس ونشاطه أكثر من استعمال كلمة واحدة "أحسنت، جيد، صحيح"، ويمكن للمدرس أن يقول "أحسنت يا ...." دعنا نناقش النتائج المتوقعة عن تطبيق هذه الطريقة وبدلاً من استعمال "فكرة جيدة يا ....". ولكن يجب ألا نغفل نقطة مهمة، فما يُعتبر مديحًا عند بعض الطلبة،

قد لا يعتبر كذلك عند البعض الآخر، فابتسامة المدرس تعتبر عند البعض تشجيعًا ولكنها عند البعض الآخر تعتبر سخرية. وأخيرًا فإن المديح يمكن أن يضع أساسًا للعلاقات الدائمة التى تحدث داخل الفصل؛ لأنها تعمل على تحسين الحالة النفسية للطالب، شرط أن يستعمل مع جميع الطلبة؛ لأن المديح كما يبدو أداة فعالة وخاصة مع الطلبة الصغار وفى الصفوف التى تحتوى على طلبة ذوى مستويات متدنية.

إن الإساءة فى استعمال المديح يمكن أن تكون وبكل سهولة وسيلة لضياع الجهد الصحيح، وإضاعة للتنظيم وعدم الوصول إلى تحقيق الهدف بالمستوى المطلوب. وزيادة على ذلك، يشعر الطلبة بالشك والريبة من مديح المدرس، وخاصة عندما يستعمله المدرس فى كل شيء، الجيد أو الردىء، وخاصة إذا تبعه انتقاد حاد.

بالإضافة إلى ذلك، ربما يُفهم المديح من قبل بعض الطلبة على أنه "أنا إنسان جيد هذا اليوم لأننى عرفت الجواب". ويؤدى حجب المديح إلى نتائج سلبية على نفسية الطلبة، فربما يشعر "أنا إنسان سيئ اليوم لأننى لا أعرف الأجوبة مطلقًا"؛ لذلك يجب أن يستعمل المديح بطريقة حكيمة، وأن يوجه إلى من يستحقه نتيجة لأداء عمله فى الوقت المطلوب أو فعله سلوكًا حسنًا، وذلك لتجنب المآزق التى تلازم استعماله.

إن التشجيع يمكن أن يستعمل بشكل متكرر مع عبارات المديح التى يجب أن تختار بدقة؛ لأنها تساعد على تأسيس بيئة تعليمية إيجابية والمحافظة عليها.

إن معرفة النتائج الدراسية، يمكن أن تؤدى دورًا كبيرًا كعامل تحفيز فعَّال؛ فالدرجات الناجحة تؤدى إلى تجديد الطاقة على العمل الجيد، مع اتخاذ الإجراءات اللازمة لتصحيح الوسائل اللازمة للحصول على النجاح. ولأجل استعمال النتائج الدراسية بشكل فعَّال، والتأكد التام من استفادة الطلبة منها كعامل تحفيزى مؤثر؛ يجب أن تعاد أوراق الاختبار فور الانتهاء من تصحيحها، مع المزيد من التغذية المرتدة وليست الدرجات فقط؛ من أجل توفير أعلى درجات التحفيز للطالب. على المدرس أن يكتب التعليق المطلوب على كل ورقة امتحانية تبين أماكن التفوق أو الضعف، فى ملاحظة مختصرة تكتب فى أعلى الورقة الامتحانية توفر للطالب بعض الإرشادات المطلوبة.

ويعتبر المدرسون دومًا أن درجات الامتحانات محفز للطالب إلى التعلم. ومما يؤسف له، أن هذا الرأى غير صحيح فى معظم الأحوال، فالواقع أن الامتحان بشكل طبيعى يحفز

الطالب أن يحشو ذهنه لغرض الامتحان فقط، فالامتحانات والدرجات تعتبر أساسًا عاملاً تحفيزيًا للطلبة الأكفاء وخاصة فى الصفوف المتقدمة، ولا توفر إلاّ القليل من التحفيز لطلبة الصفوف الدنيا وأصحاب القدرات المحدودة.

فالدرجات تعطى بشكل متواصل تغذية مرتدة مفيدة لتشعر طلاب الصفوف الدنيا بالالتزام بعملهم اليومى؛ لذلك على المدرس ألا يجعل الدرجات المصدر الرئيسى لتحفيز الطالب. بدلاً من ذلك، يمكن استعمال المحفزات الداخلية والاعتماد على العمل الجماعى والتى تعتبر أكثر تحفيزًا للطلبة، وخاصة طلبة الصفوف الدنيا وذوى القدرة المحدودة منهم.

المحفزات والمشجعات:

لم نستطع أن ننهى كلامنا حول المحفزات بدون مناقشة المشجعات الأخرى التى يستعملها المدرس داخل الفصل. إن التحفيز له علاقة بمبادئ التعزيز والتى تبين أن جميع التصرفات تكون محكومة بنتائجها. إن الطلبة الذى يكافئون بدرجات جيدة، على سبيل المثال، ربما يُحفَزون إلى الدراسة، فى حين أن الذين يحصلون على درجات متدنية تنعدم لديهم الدوافع التى تؤدى إلى الحصول على نتائج جيدة، وبعض الأمثلة على ذلك: الضغط الذى يحصل من الأصدقاء الذى يؤدى إلى النتائج المتدنية واعتبار التحصيل الجيد نوعًا من العقاب. وهذا المثال يوضح مدى التعقيد فى عملية التحفيز. وباختصار، يجب اختيار المحفزات بدقة وبحذر؛ لأنها ربما تعتبر الشىء "مكافأة" وربما يعتبر شيئًا مختلفًا عند الطلبة. وبعبارة أخرى إن فالمكافأة والعقاب يعتبران شيئين فريدين بالنسبة للفرد: فالمكافئة عند شخص ربما تمثل عقابًا عند شخص آخر.

فى الجدول رقم (٧:١) أمثلة توضح المحفزات التى يستعملها المدرس بشكل تقليدى لأجل تشجيع الطلبة. وبعض هذه المحفزات يستعمل بشكل متكرر، فى حين أن البعض الآخر يستعمل بشكل قليل. مثال ذلك، المديح واهتمام المدرس يستعملان بشكل يومى ومتكرر لأجل جذب انتباه الطلبة خلال الدرس، فى حين تستعمل الدرجات عامةً بشكل متقطع كمحفز. إن المبدأ الذى يرتبط بالمحفزات والتعزيز سوف نتناوله فى الفصل التاسع.

جدول رقم (٧:١) المشجعات الصفية

تستعمل بشكل متواصل		تستعمل بشكل متقطع	
يوميًا	أسبوعيًا	شهريًا	سنويًا
المديح	درجات الاختبارات	درجات الشهر	الدرجات النهائية
الاهتمام	الملاحظات الإيجابية	الفعاليات المرغوبة	درجة الشرف
التغذية المرتدة	الامتيازات	الكلام الحر	التخرج
الابتسامة	الاعتراف بالعمل الجيد	يوم حر	الترقية
الانتباه		تغيير مكان الجلوس	درجة التمييز
مشاركة الطالب فى فعالية			الحوافز

وبهذا نختتم نقاشنا حول الطرق الثانوية للمحفز، استعمل تدريب رقم (٧:٣) للتأكد من فهمك للمبادئ التى يحتوى عليها هذا القسم.

تدريب رقم (٧:٣) المحفزات الثانوية

أجب عن الأسئلة التالية، وبعدها قارن إجابتك مع الإجابات الموجودة فى نهاية الفصل.

١ – إن للبيئة الصفية تأثيراً قليلاً على عملية التعلم. (صحيح/خطأ)

٢ – لا يعطى مدرس المرحلة الثانوية الاهتمام الكامل للتنظيم الصفى. (صحيح/خطأ)

٣ – عرف القدوة: ________________________________

____

٤ – إن القدوة المؤثرة فى داخل الفصل هى المدرس. (صحيح/خطأ)

٥ - اذكر واشرح بعض طرق التدريس التى تؤكد الحاجة للانتماء والاعتراف بالشخص:

---

٦ - موهبة الاكتفاء الذاتى يمكن إطلاقها على الطلبة ذوى التحصيل المنخفض (المتدنى). (صحيح/خطأ)

٧ - إن بعض الملاحظات التى يكتبها المدرس على ورقة الامتحان بعد الانتهاء من تصحيحها توفر التغذية المرتدة التى تعتبر مؤثرة فى الطالب أكثر من الدرجة التى حصل عليها. (صحيح/خطأ)

٨ - إن الدرجات تعتبر دومًا محفزًا مهمًا فى حياة الطالب. (صحيح/خطأ)

٩ - إن التصرف المتكرر أو الحوادث المتكررة هى عبارة عن نتائج لبعض أنواع المحفزات أو المكافأة. (صحيح/خطأ)

الخلاصة:

إن تحفيز أو تشجيع الطلبة ربما يعتبر من أصعب المهمات التى تواجه المدرسين فى يومنا هذا. ومع أننا نرى أن جميع الطلبة قد تأثروا إلى حد بعيد بالعوامل الداخلية التى هى خارج سيطرة المعلم، فالعوامل الخارجية كتصرف المدرس فى البيئة المحيطة به وبطلبته، يمكن أن تؤثر على رغبة الطلبة فى التعلم. إن وظيفة المدرس دائمًا هى مساعدة الطالب فى البحث عما يرضيه ويقنعه، ولكن، لا توجد هناك طرق معينة ثابتة لتشجيع جميع الطلبة وتحفيزهم فى آن واحد؛ فالطرق التى تنفع مع طالب ربما تكون غير نافعة مع طالب آخر؛ لذلك يجب أن تشعر بحرية تامة فى تجربة عدة طرق حتى تجد ما يتلاءم عمله مع الطلبة.

إن التحفيز هو الطريق الفعال للتعليم. ويجب أن تراعى الفروق الفردية فى النمو الجسمى، والمعرفى، والاجتماعى بشكل جاد لأجل ضمان النجاح فى تحفيز الطلبة. واستعمال هذه المعلومات فى تخطيط البيئة الصفية وطرق التدريس المراد استعمالها

للتعرف على طلبتك، ولأجل ملاحظة ومعالجة احتياجاتهم الفردية ورغباتهم الخاصة. إن تحفيز الطلبة يحتاج إلى الاهتمام والتفرغ لهم من جانبك كمدرس.

إن المحفزات الرئيسية منشؤها الفرد نفسه، أما المحفزات الثانوية فهى من خارج الفرد. إن المحفزات الرئيسية لها علاقة بتصرفات الفرد، وحاجاته، والعوامل الشخصية والقيم. والعكس، فالمحفزات الثانوية هى نتيجة دوافع بيئية، ففى الفصل الدراسى، يكون المدرس حافزًا بيئيًا مهمًا وذلك لقدرته على استعمال المحفزات العديدة.

ومن خلال تطوير الرغبات الرئيسية للطلبة فى التعلم والتى تعتبر الهدف الرئيسى لكل مدرس؛ فإن استعمال المكافآت لها قيمة مهمة فى تشجيع أو حث الطلبة على العمل.

فالطلبة، كمعظم الناس، ما يحفزهم هو الإحساس بالحوادث، وهذا الإحساس غالبًا له علاقة بالعوامل الداخلية كالتصرف، والحاجة، والفضول، والرغبة والشعور بالقيمة الذاتية. ففى الواقع، إن رغبة الطلبة فى التعلم ذات علاقة مباشرة باحتياجاتهم وظروفهم الخاصة.

وهناك مجموعة من الطلبة يجب أن يحفزوا من أجل فهم ما يقال داخل الفصل؛ لذا تحتاج إلى بذل جهد للتعلم. فى حين أن المجموعة الأخرى تتعلم من أجل التعلم نفسه؛ لذلك على المدرس أن يستعمل الطرق العديدة والمتنوعة التى تجذب وتحافظ على انتباه الطلبة.

وكما هو متعارف عليه، إن الطرق المستعملة فى توفير التغير المطلوب هى إشراك الطلبة فى عملية تعلمهم. إن استعمال القدوة المناسبة، يمكن أن تكون محفزًا، فالطلبة دومًا بحاجة إلى إنماء وتطوير صفات مشابهة لصفات من يعجبهم من الأشخاص. ففى داخل الفصل، يمكن أن يكون المدرس قدوة فعَّالة عندما يشعرهم بالمتعة والرغبة فى تعلم المادة التى يدرِّسها.

ويتفاعل الطلبة مع ما نتوقعه منهم، ونتيجة لذلك عندما تتوقع الأحسن منهم تحصل عليه دومًا، ولكن، يجب أن تكون واقعيًا فى وضع التوقعات لطلبتك فى كل المستويات.

إن معرفة نتائج الاختبارات أو التغذية المرتدة يعتبران من الطرق المعترف بها لتحفيز الطلبة. ولكن نوعية التغذية المرتدة يجب أن تكون واضحة ودقيقة إذا استعملت كمحفز.

ومثال على ذلك: تسجيل ملاحظات قصيرة على ورقة الامتحان التى تعاد إلى الطلبة تخبرهم عن كيفية أدائهم ويمكن أن يكون محفزاً فعالاً. ولا يجوز الاعتماد على نتائج الامتحانات فقط؛ لأنها لا تعتبر قاعدة عامة لتقييم الطالب وذلك لحدوثها بشكل متباعد بين شهر وشهر أو حتى من أسبوع إلى أسبوع. إن كلمات المديح والإطراء طريقة عملية مهمة تضاف إلى المحفزات الصفية التى يمكن للمدرس المتميز استعمالها.

وأخيراً: فإن المحفزات يمكن أن تخدم العملية التعليمية بشكل فعَّال نحو تحصيل علمى أفضل. ويمكن أن نلاحظ أن هذا الأسلوب يؤثر فى الطالب تأثيراً إيجابياً فعَّالاً مما يجعله يستمر فى العمل الجاد والتصرف الحسن حباً فى المديح والمكافأة والدرجات العالية والتى بدورها كلها نتائج عملية تعلمية صائبة.

مفتاح الأجوبة:

تدريب رقم (٧:١) مفهوم المحفزات

١ - خطأ: تأثير أساليب التحفيز يتغير تبعًا للاختلافات الموجودة بين أفراد الطلبة وبين عوامل البيئة المحيطة بهم.

٢ - (١-ب)، (٢-ج)، (٣-أ).

٣ - هى القوى أو الإمدادات التى تتمكن من توجيه الأفراد للتصرف بالطريقة المطلوبة.

٤ - خطـــأ: المحفزات الرئيسية غالبًا ما تكون بطيئة ومن الصعب تغييرها.

٥ - صحيح: المحفزات الثانوية تأتى من كونها توفر المشجعات والمكافآت أو من إزالة الدوافع السلبية.

تدريب رقم (٧:٢) المحفزات الرئيسية

١ - صحيح: معظم الناس تطمح إلى التصرف وفقًا لأحاسيسهم.

٢ - (١-ج)، (٢-أ)، (٣-ب).

٣ - المستوى الجيد الذى يطمح أن يصل إليه الطالب.

٤ – (أ) نقص الحاجة.

(ب) حاجة النمو.

٥ – صحيح: إن النمو بحاجة إلى تحفيز الأفراد لطلب تحقيق اكتفاء بشكل أكثر.

٦ – خطأ: يمكن أن تستحوذ على الطالب حاجته إلى تحقيق الهدف.

٧ – خطأ: بعض القلق يمكن أن يبرهن على أنه عامل تحفيزى.

تدريب رقم (٧:٣) المحفزات الثانوية

١ – خطأ: إن البيئة الصفية يمكن أن تهيئ لغرض التعلم.

٢ – صحيح: صفوف المرحلة الثانوية يمكن أن تكون مملة وغير ملائمة.

٣ – استعمال شخص يكون محط إعجاب الطلبة لأجل استعراض السلوكيات أو التصرفات المرغوبة.

٤ – صحيح: إن المدرس هو الشخصية الأكثر انتشاراً داخل الفصل.

٥ – إن الأجوبة تختلف: فهناك الكثير من طرق العمل الجماعى، وطرق التدريس المعتمدة على مشاركة الطالب كمحور مركزى لها، والتى برهنت على أنها محفزات فعّالة، ما دامت تعتمد على الحاجة للاعتراف بخصوصية وجود الطالب.

٦ – خطأ: إن موهبة الاكتفاء الذاتى تشمل كل المستويات التحصيلية.

٧ – صحيح: ملاحظات قصيرة تشخص التغذية المرتدة وتجعلها أكثر فعالية.

٨ – خطأ: إن الدرجات غالبًا ما تكون عاملاً تحفيزيًا للطلبة الكبار وذوى المستويات العليا.

٩ – صحيح: الناس بصورة عامة يكررون التصرفات التى نتيجتها بعض أنواع المكافآت والمحفزات الأخرى.

الفعاليات والأنشطة:

١ - الملاحظة الصفية: خطط لبعض الزيارات لعدة مدارس: اجعل لزياراتك هدفًا وهو جمع معلومات عن المحفزات التى لها علاقة بـ:

أ - استعمال الطرق المختلفة فى أساليب التدريس.

ب - التنظيمات المختلفة للوحات الإعلانية.

ج - الملاحظة الصفية لأنواع القدوة المختلفة المستعملة فى الفصل.

د - أمثلة معروضة لتوقعات المدرس.

هـ - أمثلة للتغذية المرتدة التى يقدمها المدرس.

و - استعمال المديح والتشجيع.

٢ - قوائم المحفزات: نظم قائمة تحتوى على بواعث التحفيز التى يمكن أن تستعمل فى مادتك التى تدرسها، نظمها حسب أهميتها وفائدتها.

٣ - التنظيم الصفى: نظم غرفتك التدريسية الخاصة، وصمم مخططًا يبين طريقة تنظيمك للفصل، موضحًا عليه موقع جلوسك، مقاعد الطلبة، الطاولات، لوحة الإعلانات، وكل ما يمكن أن تضعه داخل الفصل.

المصادر الإنجليزية:

* Allington, R., (1980). Teacher interruption behaviors during primary-grade oral Reading. Journal of Educational Psychology, 71, 371-377.

* Atkinson. J., and Birch, D. (1978). An Introduction to Motivation, New York:

* Van Nostrand.

* Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis, Review of Education Research, 51, 5-32.

* Cooper, H., and Good, T. L,. (1983), Pygmalion grows Up, New York: Longman

* Good, T. L., and Brophy, J. E., (1987). Looking in Classrooms, 4th ed. New York: Harper and Row.

* Maslow, A. H (1970). Motivation and Personality. 2nd ed. New York: Harper and Row

* Silvernail, D. L., (1979). Teaching styles as Related to Student Achievement,

* Washington, D.C.: National Education Association.

الفصل الثامن: اختلاف المحفزات

أهداف الفصل:

بعد الانتهاء من هذا الفصل تكون قادراً على:

١ – أن تعرف اختلاف المحفزات بشكل عملى.

٢ – أن تفسر ما هو الهدف من اختلاف المحفزات.

٣ – أن تحدد وتصنف ستة تصرفات للمدرسين يمكن أن تستعمل فى تغيير المثيرات فى البيئة التعليمية والتعلمية.

٤ – أن تشرح دور حماس المدرس بما يتعلق باختلاف المحفزات.

٥ – أن تفسر أهمية تجنب العوائق فى العملية التعلمية.

المقدمـة:

كل منا يحتاج إلى ما يحفزه ويدفعه إلى العمل؛ لذا نرى أننا نبحث وبشكل متواصل عن الأشياء الممتعة التى نريد عملها، لأجل التنويع والتحدى كى ننعم بالحياة اليومية التى نحياها. نحن نفضل المواقف التى توفر لنا الإثارة والتحفيز أكثر من الخمول والرتابة، والبيئة المحفزة تثير فينا حالات العمل فى الحدود المعقولة، وحالات الإمتاع والارتياح.

باختصار، إن عمل أى شيء، مهما يكن حجمه، يعتبر بشكل عام أكثر متعة من اللاشيء. بالإضافة إلى ذلك، نحن نرى أنفسنا دومًا نفضل المحفزات الجديدة، والفريدة والتى توفر لنا السبل التى تتماشى مع سرعة العمل المطلوب وقيمته.

المحفزات الصفية:

إن الحاجة الإنسانية للمحفزات لها مضامين مهمة للبيئة التعليمية التعلمية؛ فالبيئة التعليمية تتعرض بشكل مستمر للهجوم عليها من المثيرات الخارجية كحركة المرور، وفعاليات الملعب المدرسى، وحالة الجو. وكل هذه المؤثرات تتدخل إلى درجة ما فى العملية التعلمية، وتجبر المدرس على التنافس لجذب انتباه الطلبة. فإذا كانت المثيرات الخارجية أكثر جاذبية وحداثة بالنسبة للطلبة مما يدور داخل الفصل من فعاليات تعليمية، فيجب الانتباه لهذه المثيرات بشكل جاد. إن الطلبة، خاصة الصغار، لا يمكنهم الانتباه لفترات طويلة، فإذا لم تحصل أنواع جديدة من المثيرات داخل البيئة التعليمية وبفترة زمنية محددة، فإنهم سوف يفقدون الاهتمام.

ولقد مر جميع المدرسين بمثل هذه التجارب، فلنتصور محدِّثًا مملاً وقف لفترة زمنية طويلة يتحدث عن موضوع ممل وبصوت رتيب، يدفعك إلى النوم، فإذا لم تكن مهتمًا بالموضوع، فإن انتباهك سوف يبتعد عن الموضوع إلى اهتماماتك الخاصة، أو التفكير فى أمور خارجية.

إن التدريس والمدِّرس الفعَّال يختلفان بشكل ملحوظ من ناحية التصرفات والفعاليات التعليمية؛ لذا يتعرض الطلبة لمثيرات جديدة ومتغيرة للمحافظة على اهتمامهم بصورة مستمرة، وتوجيهه إلى العملية التعلمية. وهذه المهارات فى إعادة التركيز تصبح أخيراً الطبيعة الثانية للمدِّرس الكفء وتصبح جزءاً هاماً من درسه.

وهناك ستة أنواع من التصرفات البسيطة أو التصاميم السلوكية التى يمكن استعمالها لتنويع المثيرات المراد استعمالها مع الطلبة، وهذه السلوكيات أو التصرفات تتضمن: استعمال الإيماءات، تركيز الانتباه، تنويع طريقة التفاعل الصفى، استعمال الوقفات، تحويل القنوات الحسية، واستعمال حركة المدرس داخل الفصل.

الإيماءات:

إن الإيماءات تعتبر من الفعاليات المهمة التى تجذب الانتباه، ففى حالات الازدحام، نجد أن انتباهك يتوجه نحو الشخص الذى يقوم بعمل بعض الإيماءات. وتكون هذه الحركات موحية إلى "هنا ستجد الحركة"، فحركة يسيرة تصدر منك فى داخل الفصل كحركة الرأس أو نقرة على الطاولة، تجذب انتباه الطلبة إليك وأنت تستمر فى التدريس. وبإمكانك استعمال الإيماءات بشكل فعال لجذب انتباه الطلبة أو لأجل التأكيد على نقاط مهمة فى المادة التى تدّرس. فإذا لاحظت عدم التركيز عند الطالب، فإن نقرة صغيرة على السبورة أو السير بضع خطوات داخل الفصل، أو حتى إيماءة فى اليد بشكل غير متعمد، تمثل كل ما يحتاج إليه لإعادة تركيزه وحصر انتباهه لما تقوله داخل الفصل. فهذه الإيماءات تمثل التغير فى المثيرات الذى يؤدى إلى توجيه انتباه الطالب مرة أخرى وإعادته إلى الدرس.

تركيز الانتباه:

ربما يعتبر التركيز من أكثر الطرق التى تستعمل عموماً من قبل المدرس للحصول على الانتباه، ومن الضرورى الاستمرار فى توجيه انتباه الطلبة لما تقوله وستقوله فى الدرس من خلال استعمال الإيماءات أو بعض الألفاظ الخاصة.

إن إعادة انتباه الطالب باستعمال بعض الألفاظ لشىء معين فى الدرس ضرورى عندما يشعر المدرس أن الطالب سوف يذهب بذهنه إلى أماكن أخرى؛ لذا أصبح من الضرورى إعادة تركيز الانتباه عند الطالب، وذلك بعد استمرار المدرس فى الشرح والإعادة لفترة زمنية تعتبر طويلة، فهناك كلمات شائعة تستعمل فى إعادة الانتباه "هذه نقطة مهمة يا ....." و "وهذه ..... مهمة" و "يرجى نقل هذا الرسم البيانى فى الدفتر" وأخيراً وليس بآخر "إن هذه المقولة مهمة جداً تستحق الحفظ والترديد".

إن الإيماءات تعتبر أداة أو وسيلة مهمة لإعادة الانتباه، مثل أن تضرب يدك على الطاولة، أو تنقر على السبورة، أو تستعمل المسطرة أو تحرك يدك فى أى اتجاه أو أى

جزء من أجزاء جسمك. إن الإيماءات تمثل مثيراً جديداً للطلبة وبالتالى تعطى نتيجة محمودة فى جلب الانتباه. وهناك طريقة تعتبر فى الوقت الحاضر مفضلة لدى معظم المدرسين وهى استعمال الإيماءة مصحوبة بمقاطع كلامية، وهذا الدمج بين الأسلوبين يزيد من قوة المحفز أو الإثارة، ومن الأمثلة على هذا الأسلوب:

- (النقر على السبورة) تذكر هذا التعريف.
- (ضرب كف بكف) هذه نقطة مهمة جداً.
- (يربت على ظهر طالب) فكرة رائعة يا ....
- (رفع اليد إلى الأعلى) يمكن أن يؤدى الانفجار إلى كارثة إذا لم نكن حذرين فى استعمال هذه المادة الكيماوية.

إن استعمال هذا الأسلوب المزدوج فى جذب انتباه الطالب يمكن أن يزودنا بمثيرات أو محفزات تزيد من انتباه الطالب وتسهل العملية التعليمية فى الفصل.

تنويع طريقة التفاعل الصفى:

هناك أربعة طرق أساسية لأساليب التفاعل والتى يمكن أن تستعمل فى الفصل:

١ - المدرس - مجموعة الطلبة	٣ - الطالب - الطالب
٢ - المدرس - الطالب	٤ - الطالب - المجموعة

ويمكن للمدرس استعمال أسلوب واحد أو أسلوبين فى الدرس الواحد؛ فإن استعمال الأسلوب الواحد أو الجمع بين أكثر من أسلوب يعتمد إلى درجة ما على محتوى وأهداف الدرس.

إن أسلوب التفاعل (المدرس - مجموعة الطلبة) يجب أن يستعمل عندما يتكلم المدرس مع الفصل بأكمله أو عندما يعطى محاضرة تغطى محتوى جديداً. فإذا تم طرح أسئلة خلال إلقاء المحاضرة أو عرض شىء موجه إلى المجموعة بأكملها.

أما إذا أردت أن توجه سؤالاً إلى طالب معين؛ فإنه يمكن استعمال أسلوب التفاعل (المدرس - الطالب). فهذا النوع من التفاعل يسمى أسلوب (لعبة كرة المضرب)؛ لأنه يتم

بين اثنين فقط مدرس وطالب، طالب ومدرس، مدرس وطالب. ويكون المدرس هو الذى يسأل طلبة مختلفين فى المجموعة، فإذا استعمل هذا الأسلوب بحكمة؛ فإنه يعزز مشاركة الطالب فى الدرس.

وتحت ظروف معينة تستطيع أن تعيد توجيه السؤال إلى طالب آخر لأجل الحصول على إجابة جديدة أو توضيح، وهذا الأسلوب التفاعلى الذى يتماشى هو (الطالب – الطالب)، ويستعمل هذا الأسلوب بشكل متكرر لأجل التعبير عن إبداع طالب فى موضوع أو تنبيه طالب غافل عن الدرس. ولهذا الأسلوب عدة أمثلة يمكن ذكرها:

(لقد عملت تقريراً عن مشكلة المجاعة فى أفريقيا، فهل لك أن تجيب ... عن سؤاله). إن أسلوب (الطالب – الطالب) يستحسن استعماله فى الدرس؛ لأنه كما هو معروف يساعد الطلبة على التعلم من بعضهم بشكل أفضل. وحين تريد أن تطلب من أحد الطلبة أن يتولى إدارة الفصل، يكون كالآتى مثلاً: بعد أن تعيد توجيه السؤال أو تطلب توضيح شىء من أحد الطلبة، ربما تنسحب من النقاش لفترة زمنية معينة، وهذا الأسلوب يجب أن يستعمل فقط مع الطالب الذى لديه الكفاءة والقدرة على القيادة ضمن المجموعة. حاول الابتعاد عن وضع طلبتك فى مواقف غير مريحة لهم، والتأكد من شخصية الطالب ومدى تحمله للضغط الذى يقع عليه الاختيار من المجموعة.

وكما يقترح شوستاك ١٩٨٢م؛ أنه غالبًا ما يمكنك تزويد المثيرات الضرورية للمحافظة على انتباه الطلبة وببساطة من خلال التغيير فى نماذج التفاعل المذكورة. مثال ذلك: يمكنك أن تقطع المحاضرة بأسئلة فردية موجهة من الطلبة، وتنسحب من النقاش لتدعه يدور بين الطلبة أنفسهم بإعطاء القيادة لهم بإدارة المجموعة بنفسك.

استعمال الوقفات:

كما ذكرنا مسبقًا فى المقدمة، يمكن أن يستعمل الصمت كقوة هائلة فى الفصل. والصمت المفاجئ أو الحالات غير المتوقعة يمكن أن يوقف جميع المناقشات حتى الأكثر حيوية منها. فحالما يتوقف الصوت فى الفصل أو القاعة أو أى مكان، نجد أنفسنا قد غمرنا الصمت، وبدأنا نبحث عن الأسباب التى توضح لنا ما حدث.

ويمكن أن تستعمل نفس الطريقة فى تركيز أو إعادة انتباه الطلبة للدرس، وهذا ينطبق على الحالة التى يشرح فيها المدرس الدرس لفترة زمنية طويلة، مما يدعو إلى تشتت تركيز

وانتباه الطلبة نتيجة لإصابتهم بالملل، وعدم قدرة المدرس على جذب انتباههم، فأفضل طريقة لمعالجة هذه الحالة هو التوقف لاستعادة تركيز الطلبة حول الموضوع المطروح.

ويظهر فى الواقع أن عددا كبيراً من المدرسين، لا يفضلون استعمال وقفات الصمت، ويبتعدون عنها تماماً، ويستعيضون عنها بأساليب أخرى لأنها كما يعتقدون، تؤدى إلى ضياع التركيز عند الطلبة. وأن هناك طرقًا أخرى أفضل لأداء العملية التعلمية واستمرارية التفاعل الشفهى. إن الوقفات عند المدرسين بجانب اعتبارها أحد المثيرات المهمة فإنها يمكن أن تستعمل:

١ - لتقطيع محتوى الدرس إلى أجزاء صغيرة، فى سبيل فهمها بشكل أسهل من قبل الطلبة.

٢ - لإعطاء الفرصة للطلبة للبحث عن بعض الاتجاهات للموضوع المطروح.

٣ - لتهيئة الطلبة للنقطة، أو الموضوع التالى الذى سيناقش من قبل المدرس.

وكأسلوب من الأساليب المهمة التى تستعمل فى التدريس، فإن الوقفة فى الدرس خلال الشرح يمكن أن تفيد المدرس فائدة كبيرة فى إعادة انتباه الطلبة لأجل تعلم أفضل.

تحويل القنوات الحسية:

إن معظم الكلام الذى يحدث فى داخل الفصل يكون من قبل المدرس. وهناك أربع قنوات حسية من خلالها تتم عملية التعلم وهى (النظر، اللمس، التذوق، وحاسة الشم). ونتيجة ذلك، يمكن للمدرس أن يوفر المثيرات المختلفة عن طريق التحويل بين هذه القنوات. وهذا التحويل يتطلب من الطلبة أن يعملوا بالمثل فى تحويل طريقة الاستقبال. والذى يؤدى بدوره إلى إعادة التركيز والانتباه نحو عرض الدرس.

إن استعمال جهاز عرض الشرائح الشفافة (Overhead Projector) هو خير مثال على إعادة تركيز الانتباه وذلك بتحويل القنوات الحسية؛ فالطلبة مطالبون بتحويل استقبالهم من اللفظى إلى النظرى، ولأجل جعل هذا التحويل أكثر فاعلية؛ يمكن للمدرس أن يطلب من الطلبة اكتساب بعض المعلومات من خلال حاسة النظر وحدها، دون الاستعانة بالحاسة اللفظية.

إن (اللمس، الملموس) و (الذوق، المتذوق) و (الشم، المشموم) كلها حواس يمكن أن تستعمل عندما تتوافر المواد التعليمية لها، بوضع عينات أو نماذج من هذه العناصر بالاشتراك مع النقاش، وبالتالى يؤدى إلى تركيز الانتباه على تقديم الدرس.

حركة المدرس:

إن المدرس يعتبر أهم شخصية داخل الفصل، وأى حركة بدنية تحصل من قبله تجذب انتباه الطلبة. فيستطيع المدرس جذب انتباههم باستعمال بعض الحركات خلال تقديم الدرس، بتحريك بعض أعضاء الجسم والتى تحرك بدورها حاسة النظر عند الطلبة، ومن الحركات التى يمكن ممارستها:

١ – الحركة فى اتجاه اليمين والشمال.

٢ – الحركة إلى الخلف أو الأمام.

٣ – التمشى بين الطلبة.

فضلاً عن البقاء واقفًا فى مكان واحد، أو متخفيًا خلف المكتب. فعلى المدرس أن يبعث روح الحركة فى البيئة الصفية لجذب انتباه الطلبة لشىء معين فى الفصل أو على السبورة.

إن الحركة إلى نهاية الفصل أو بين الطلبة تسمح للمدرس بإعطاء المجال للطلبة بالتفاعل فيما بينهم تحت إشرافه. مع التأكيد على تنمية مهارة التركيز على الدرس من قبله والمحافظة على انتباه الطلبة من أجل تعليم فعَّال. ولأجل اختبار فهمك لأساليب تنويع المثيرات عند المدرس، أكمل التدريب رقم (٨:١).

تدريب رقم (٨:١) تحديد أساليب تنويع المثيرات

ضع علامة أمام أساليب تنويع المثيرات التالية كما هو موضح فى المثال (الإيماء "ى"، تركيز الانتباه "ت ن"، أساليب تنويع التفاعل "ت ت"، استعمال الوقفات "و"، تحويل القنوات الحسية "ق ح"، حركة المدرس "ح م").

قارن أجوبتك بالأجوبة الموجودة فى نهاية الفصل.

ـــــــ ١ – هذا سؤال مفيد يا ... هل تستطيع الإجابة عنه يا ......؟.

_____ ٢ – فى أثناء شرح الدرس، تمشى الأستاذة ...... ببطء إلى نهاية الفصل.

_____ ٣ – الأستاذ ......، مدرس اللغة الإنجليزية، يحرك يده فى الهواء خلال قراءته شعرًا بعنوان (The Wind).

_____ ٤ – الأستاذة .... تكتب الأفعال الجديدة على السبورة وهى تتكلم.

_____ ٥ – "استخرج أهم سبب أدى إلى قيام معركة بدر من خلال ما تم شرحه".

_____ ٦ – يتوقف المدرس لثوانٍ بعد أن انتهى من ذكر التعريف، وبعدها تابع الكلام.

_____ ٧ – من خلال المناقشة التى جرت فى الفصل لدولة سورية، فإن الأستاذة عرضت على طلبة الصف الرابع الابتدائى صورة البلد الذى تمت مناقشته.

_____ ٨ – من هو رئيس دولة ...... حاليًا؟.

_____ ٩ – لقد استعملت المدرسة المؤشر للتركيز على نقطة كتبت على السبورة بواسطة نقرها على السبورة.

_____١٠– أثناء كلامه، مشى الأستاذ ...... إلى نهاية الفصل حيث كان طالبان يتكلمان.

حماس المدرس:

الحماس كالوباء المعدى، إن المدرس الذى يتمتع بحماس فى تدريسه لمادته، هو الذى يدرس بطريقة تحافظ على إثارة عنصر المتعة والحماس لدى الطلبة بطريقة متواصلة. فإذا أظهر المدرس درجة عالية من الحماس، وأبدى قيمة وأهمية لموضوع ما، فإن الطالب يفتن بالمادة، ويحرص على إيجاد ما هو ممتع فيها. ولقد بينت البحوث أن المدرس المتحمس ينتج عملاً ذا قيمة عالية سيلفرنيل ١٩٧٩م (Silvernail, 1979; PP27-28) وفوق ذلك، فإن العلاقة بين المدرس المتحمس وتحصيل الطلبة تبدو أنها علاقة وثيقة بأعمار الطلبة، واقترح (بروفى، وإيفرستون ١٩٧٦م) أن حماس المدرس ذو أهمية قليلة مع الطلبة الصغار أكثر مما هو عليه مع الطلبة الكبار.

وباختصار، فإن الحماس يجب ألا يؤخذ على أنه أسلوب تحفيز؛ فالمدرس المتحمس الذى يظهر اهتمامًا كبيرًا بمادته، ليس للحفاظ على انتباه الطلبة نتيجة لاهتمامهم وحماسهم، بل هو لنقل حماسه إليهم.

المعوقات (الملهيات):

بالرغم من أهمية تنويع المحفزات لتركيز انتباه الطلبة، فإن هذه الطرق، إذا استعملت فى غير مواقعها، فإنه تؤدى إلى تشتت الانتباه بعيداً عن حالة التعلم. فإذا استعملت هذه الأساليب أكثر مما ينبغى؛ فإنها تعطى الفرصة للطلبة للاهتمام بالجانب الطريف من الدرس وليس بمحتوى المادة، وخاصة إذا كان المحتوى معروفًا وسهلاً تنعدم فيه المتعة.

إن المبالغة فى استعمال أى تصرف، حتى المرغوب فيه، يمكن أن تؤدى إلى صرف الانتباه إلى أمور أخرى بعيدة عن عملية التعلم.

تدريب رقم (٨:٢) مفاهيم تنويع المثيرات

يرجى الإجابة عن البنود المذكورة أدناه، والمقارنة بعد ذلك بالإجابة الموجودة فى نهاية الفصل:

١ - يجب الابتعاد عن التغيير فى المثيرات وخاصة فى داخل الفصل؛ (صحيح/خطأ) وذلك لأنها تضيع فرصة التركيز عند الطلبة.

٢ - اكتب ستة من تصرفات المدرس داخل الفصل والتى يمكن أن تستعمل فى تغيير المثيرات/الدوافع عند الطالب.

أ - ____________________

ب - ____________________

ج - ____________________

د - ____________________

هـ - ____________________

و - ____________________

٣ - يمكن استعمال الصمت بطريقة فعالة داخل الفصل لتغيّر (صحيح/خطأ) المثيرات/الدوافع للطلبة.

٤ - يجب أن يقف المدرس مكانه ولا يجوز له الحركة عندما يلقى درسه؛ كى لا يصرف انتباه الطلبة. (صحيح/خطأ)

٥ - من المحتمل أن تكون متحمساً داخل الفصل. (صحيح/خطأ)

فالأحداث العامة مثل الاستمرار فى استعمال بعض الألفاظ الصامتة مثل (أها) التى تدل على نعم والتى تستعمل بكثرة، استمرار الحركة، والتخطى حول الفصل، أو ضرب القلم على الطاولة أو السبورة يمكن أن تبعد الطالب عن التركيز على الدرس. ومثله المدرس المتحمس بشدة والذى يلهى الطلبة بمتابعة حركاته وأفعاله دون الالتفات لمحتوى الدرس.

إن إحدى المهارات المرتبطة بتنويع المثيرات/الدوافع هى مراقبة المدرس لتصرفاته فى داخل الفصل؛ كى لا يحدث أى تداخل بينها وبين التركيز على مضمون المحتوى. التدريب رقم (٨:٢) يمكن أن يختبر مدى فهمك لتنويع المثيرات/الدوافع.

الخلاصـة:

إن هدف المدرس داخل الفصل هو المحافظة على تركيز الطلبة وفهمهم لمحتوى المادة التعليمية؛ لذا يجب عليه أن يقوم بتوجيه هذا الانتباه نحو الدرس.

هناك أساليب للمثيرات/الدوافع كثيرة ومتعددة، ويمكن أن تستعمل لأجل الحصول والمحافظة على انتباه الطلبة وهى:

١ - استعمال الإيماءات.

٢ - تركيز الانتباه .

٣ - تنويع طرق التفاعل الصفى.

٤ - استعمال أساليب وطرق تنويع المثيرات أو زيادة الدوافع.

٥- تحويل القنوات الحسية .

٦- حركة المدرس داخل الفصل.

إن الحماس شىء ضرورى، وحماس المدرس هو وسيلة فعالة للحصول على انتباه الطالب، عندما تتحول إلى الطالب، فإنه يؤدى إلى انتباه أفضل.

وبالرغم من أن مهارة استعمال أساليب وطرق تنويع المثيرات أو الدوافع تزيد من انتباه الطلبة، وبذلك تزيد من التحصيل الأكاديمى، إلا أنه يجب أخذ الحذر هنا؛ لأنه لو بولغ فى استعمالها فإنها ستؤدى إلى ضياع تركيز الطلبة وتحويله إلى أمور أخرى مثل حركات المدرس وليس محتوى المادة.

مفتاح الأجوبة:

تدريب رقم (٨:١) تحديد أساليب تنويع المثيرات

١- ت ت: يحول المدرس السؤال إلى طالب آخر.

٢- ح م: الحركة تحصل خلال المحاضرة.

٣- ى: يؤمئ المدرس باليد.

٤- ق ح: يجب أن يحاول الطالب أن يزاوج بين أسلوبى الكلام والنظر.

٥- ت ن: تستعمل العبارة اللفظية لتركيز الانتباه.

٦- و: تستعمل الوقفة لتركيز الانتباه.

٧- ق ح: يتطلب من الطلبة الصغار استعمال المجالين اللفظى والحسى.

٨- ت ت: يوجه المدرس السؤال لكل المجموعة.

٩- ى: تستعمل الإيماءة للتأكيد على نقطة.

١٠- ح م: يستعمل المدرس حركته فى داخل الفصل لإعادة توجيه الانتباه وطريقة السيطرة على الصف.

تدريب رقم (٨:٢) مفاهيم تنويع المثيرات

١- خطأ: يمكن استعمال تنويع المثيرات داخل الفصل لأجل المحافظة على انتباه الطلبة.

٢- أ - الإيماءات.

ب - تركيز الانتباه.

ج - أنواع التفاعل.

د - الوقفة للحفاظ على الصمت.

هـ - تحويل القنوات الحسية.

و - حركة المدرس.

٣- صحيح: المحادثة أو الضوضاء يمكن أن تستعمل بشكل فعال لتزويد التغير فى المثيرات الصفية.

٤- خطـأ: إن حركة المدرس يجب أن تستعمل للمحافظة على انتباه الطلبة.

٥- صحيح: يستطيع الفرد أن يكثر من استعمال المثيرات.

الفعاليات والأنشطة:

١- الملاحظة الصفية: أكمل عدة ملاحظات لصفوف مختلفة، نظم زيارتك لغرض جمع المعلومات التى لها علاقة بـ:

أ - استعمال تنويع المثيرات.

ب - الأنواع المختلفة لتنويع المثيرات التى يستفيد منها المدرس.

ج - أمثلة على حماس المدرس.

٢- التعليم المصغر: درس لمدة (٢٠) دقيقة كدرس مصغر لمجموعة من الطلبة أو أصدقائك. استعمل أكثر ما تستطيع من المثيرات المتنوعة، وإذا كان بالإمكان سجل الدرس.

٣- تحليل التعليم المصغر: ادرس الشريط المسجل (الفيديو) الذى صورته للفعالية رقم (٢)، دون المثيرات المتنوعة وقرر مدى نجاحك فى استعمالها.

٤- حماس المدرس: سجل جميع صفات المدرس المتحمس، وقارن بينها وبين الصفات التى دونتها للمدرسين المتحمسين الآخرين.

المصادر الإنجليزية:

* Brophy, J., and Everston, C.M. (1976) Learning from Teaching: A Developmental

* Perspective. Boston: Allyn and Bacon.

* Shostak, R. (1982). Lesson presentation skills, In: Classroom Teaching Skills, 2nd ed., Cooper, J.M., et al. Lexington, Mas: D.C. Heath

* Silvernail, D.L ., (1979) Teaching Style as Related to Students Achievement. Washington, D.C. National Education Association.

* Sparzo, F. and Poteet, J. (1989). Classroom Behavior: Detecting and Correcting Special Problems. Boston, MA: Allyn and Bacon.\

الفصل التاسع: التعزيز

أهداف الفصل:

بعد الانتهاء من دراسة الفصل التاسع، يجب أن تكون قادراً على:

١- أن تميز بين التعزيز الإيجابي والسلبي.

٢- أن تصف الأنواع المختلفة للتعزيز التي يمكن استعمالها داخل الفصل.

٣- أن تميز بين أجزاء نظام التعزيز.

٤- أن تشرح تأثير برنامج التعزيزات المختلفة على نظام الاستجابة.

٥- أن تفسر الطرق التي يمكن استعمالها في تحديد التعزيز الصفي الفعال.

٦- أن تميز بين المديح والتشجيع وتوضح تأثير كل منهما.

المقدمـة:

إن من العادات المعروفة عند الإنسان الرغبة فى إعادة جميع الأعمال التى تجلب له البهجة. فعندما يعمل الطالب ليحصل على شىء فهذا الشىء (حاجة ملموسة، عمل، حادثة، ... إلخ) يقوم بدور المعزز لهذا الطالب. ولكن ما يعزز طالبًا ربما لا يعزز طالبًا آخر. ويجب أن نتذكر أن التعزيز يزيد دومًا من قوة بعض السلوكيات ومثال ذلك: الطلبة الذين يطلبون بشكل متكرر السماح لهم بعدم الخروج فى الفسحة؛ يكونون قد تعززوا بشىء ما. ويجب أن نتذكر أن كل سلوك مكرر، سواء كان مناسبًا أو غير مناسب؛ فإنه بشكل من الأشكال قد تُّم تعزيزه.

فالتعزيز أو المكافأة التى تمنح للطالب نتيجة تصرف جيد صدر عنه، مهارة ضرورية للمدرس معترف بها فى العملية التعليمية منذ فترة طويلة جداً. فعندما يتعلم الطالب ويحس بالتغير الذى يستجد على أفكاره وسلوكه، فإنه يشعر بفعاليته داخل الفصل. وكثيراً ما يستعمل المدرس بدون قصد نفس التعزيز كل الوقت؛ مما يؤدى إلى فقدان قيمته المعنوية وفعاليته. بالإضافة إلى ذلك، نرى بعض المدرسين – ومن دون قصد – يعزز بعض التصرفات غير المناسبة؛ مما يقلل من قيمة فعالية التدريس.

التعزيز الإيجابى والسلبى:

يمكن أن يحدث التعزيز داخل الفصل بطريقتين مختلفتين. يحصل التعزيز الإيجابى عندما يستعمل المدرس نظام المكافآت لتحفيز الطلبة إلى اكتساب بعض التصرفات أو المواقف.

وربما تكون المكافأة ملموسة أو غير ملموسة، كالدرجات، الوقت الحر، المديح، أو تعيين الطالب مراقبًا للصف. وهناك بعض الأحداث كتعيين الطالب مراقبًا فى الفصل تعتبر تعزيزاً إيجابياً للطالب، حتى لو لم تكن مكافأة فى نظر المدرس. ففى معظم الأوقات يكون التعزيز الإيجابى لبعض التصرفات غير مناسب والذى يحصل بدون عَمد فى داخل الفصل؛ وذلك لأن المدرس ليس لديه الفهم الكامل لتصور الطالب ما المقصود بالمكافأة؟

وعلى المدرس أن يكون واعياً بتشخيص بعض التعزيزات الخفية عندما يحدث الطالب تصرفاً غير مناسب بشكل متواصل.

أما التعزيز السلبى فهو يشمل ابتعاد الطالب عن المواقف غير المستحبة، كاحتجازه أو تهديده بالعقاب، ويمكن للطالب أن يتخلص من المواقف غير المستحبة عندما يتصرف تصرفًا حسنًا كجلوسه فى مقعده حتى يكون على استعداد للمشاركة المناسبة خلال إحدى الفعاليات، أو البقاء فى الفصل خلال الفسحة حتى يتم إتمام العمل المعطى له، أو إنهاء فترة العقاب التى فرضها المدرس عليه. وهذا لا يمكن تنفيذه إلا بعد تطبيق التعزيز السلبى. ويستطيع الطالب التخلص من التعزيز السلبى عندما يتصرف بشكل مقبول. ويتداخل التعزيز السلبى دومًا مع العقاب، مما لا يعطى خياراً للطالب.

ومهما يكن نوع التعزيز سواء كان إيجابيًا أم سلبيًا، فإنه يعتبر أداة قوية فعَّالة لتحفيز الطلبة، ويجب أن يؤدى إلى زيادة بعض السلوكيات المرغوبة. وزيادة على ذلك، فعندما يحجب المدرس التعزيز، تختفى بعض السلوكيات غير المناسبة أو غير المستحبة. الآن استعمل مهارتك فى تحديد أمثلة التعزيز الإيجابى والسلبى بإتمام التدريب رقم (٩:١).

تدريب رقم (٩:١) التعزيز الإيجابى والسلبى

أشر لكل جملة من الجمل التالية بحيث ترمز للجملة التى تمثل التعزيز الإيجابى بحرف (ج)، والتى تمثل التعزيز السلبى بحرف (س) ثم قارن إجابتك بالإجابات الموجودة فى نهاية الفصل.

١: "..... يمكنك أن تقرأ كتابك عند الانتهاء من الواجب المعطى لك".

٢: "..... اجلس رجاء ولا تتحرك إلا عندما تُحسن التصرف".

٣: "هذا التقرير ممتاز يا ....، لقد ذكرت نقاطًا مفيدة، استمر فى العمل الممتاز".

٤: ".... لن تخرج إلى الفسحة حتى تهدأ".

٥: ".... لأنك رفعت يدك للاستئذان قبل أن تتكلم؛ لذا رشحتك لتكون مراقبًا لصفك هذا اليوم".

أنواع التعزيز:

هناك عدة أنواع من التعزيز تستعمل من قبل المدرس داخل الفصل الدراسى بشكل متواصل، وأكثر الأنواع شيوعًا وفعالية هو الذى يعتمد على المرحلة الدراسية، ونوع الطلبة والفعاليات التعليمية والمدِّرس.

أ- التعزيز اللفظي:

يحدث التعزيز اللفظى عندما يجد المدرس التجاوب الكامل من قبل الطلبة، حينها يستعمل الألفاظ الإيجابية الشائعة والتى تتمثل بكلمة، مثل "أحسنت، ممتاز، صحيح" أو "إجابة صائبة".

وعلى المدرس ألا يبالغ فى استعمال هذه التعزيزات وعدم الإفراط فيها سواء المختصرة منها أو اللفظية؛ لأنها ستفقد قيمتها، وبدوره سيفقد الطالب حماسه. وأن يتبع الحذر فى عدم الإفراط فى استعمال معظم التعليقات التى بدورها ستفقد قيمتها كذلك. وعليه لا يجوز استعمالها كمعزز، وأن ينوًّع كى تبقى ذات معنى وفائدة.

وهناك نوع آخر من التعزيزات اللفظية باستعمال أفكار الطلبة. ويمكن استعمال هذه الطريقة بإضافة، أو مقارنة، أو البناء على الإسهامات التى حصلت من قبل الطلبة خلال الدرس. إن استعمال أفكار الطلبة يبين لهم أن ما قالوه مهم جداً ويزيد بشكل ملحوظ درجة مشاركتهم فى الدرس.

التعزيز غير اللفظي:

يطلق التعزيز غير اللفظى على استعمال الحركات البدنية التى تدل على علامات الموافقة على بعض أعمال الطلبة أو تجاوبهم. وهذه الحركات البدنية تأتى إما على شكل نظرات العين، أو إيماءة بالرأس، أو ابتسامة، أو تربيتة على الكتف. وعلى المدرس ألا يتجاهل استعمال التعزيز غير اللفظى داخل الفصل، فربما يكون له تأثير وفاعلية أكثر من التعزيز اللفظى. ولقد اقترحت البحوث أن تجاوب الطلبة فى التغذية غير اللفظية يكون أكثر من تجاوبهم فى التعزيز اللفظى.

التعزيز الممتع:

يتعلم الناس بمراقبة الآخرين. فإذا تمت ملاحظة الآخرين يُعَزَزون عملاً قاموا به أو تصرفًا حسنًا؛ فإنهم يؤدون التصرف بنفس الطريقة التى تدفعهم إلى اكتساب التعزيز. وهذا يسمى (تعزيز المتعة) فإذا مدح المدرس الطالب (أ) على عمل خاص قام به، والطالب (ب) تمنى مدح المدرس نفسه له، فإن الطالب (ب) يشعر بمتعة كأنه هو الذى حصل على التعزيز. فعندما يقول المدرس "إننى معجب بـ .... لأنه رفع يده قبل أن يتكلم". "... تقرير اللغة العربية ممتاز" و "..... دوماً يعطى الأجوبة الصحيحة لكل الأسئلة المعطاة له".

فهذه أمثلة دالة على فاعلية التعزيز الممتع، وهذا التعزيز له فاعلية مع الطلبة الصغار، ولكن يمكن أن يكون أيضًا ذا فاعلية مع الطلبة الكبار عندما يتم اختيار التعزيزات بدقة.

إن هذا النوع من التعزيز يكون فاعلاً ومؤثرًا فى السلوكيات المرغوبة، والتعزيز المختار بدقة وعناية للحالة المناسبة يمكن استعماله كذلك لتعلم تصرفات جديدة، وتشجيعه لتصرفات قديمة أو تقوية أو إضعاف جموح آخر.

التعزيز المؤجل:

يجب على المدرس أن يعزز الطالب فور حصول العمل المطلوب. ولكن، من الممكن أن يعززه على شىء قام به مبكرًا. ويكون التعزيز إما بواسطة توجيه المدح له على معلومات حصلت قبل فترة فى المادة التى درسها. وهذا التعزيز لأعمال سابقة يسمى بالتعزيز المؤجل، ومن خلال تأجيل التعزيز فإنك تبين للطلبة مدى تقديرك لأعمالهم؛ لذلك لن تنسى مكافأتهم عليها وهو دليل عدم النسيان وبيان الأهمية التى تعطيها لأعمالهم السابقة.

التعزيز المـُؤَهِّل:

عندما يُرفض جزء من تصرفات الطالب داخل الفصل، فربما تريد أن تنبه الطالب بطريقة تشجيعية على إيقاف هذه التصرفات ومحاولة تشخيصها وتوجيهها إلى ما هو أفضل. ففى مثل هذه الحالة يجب عليك أن تستعمل الطرق الوحيدة للتعزيز المؤهل لهذه المناسبة.

ويحدث التعزيز المؤهل عند تعزيز الجزء المقبول من تصرفات الطالب حتى لمحاولة القيام بهذا التصرف المقبول. فعندما يعطى الطالب إجابة خاطئة للسؤال المكتوب على السبورة، فيمكنك هنا تعزيز الطريقة التى استعملها الطالب أو تعزيز المحاولة. ومثل هذا التعزيز يستعمل لتعزيز المحاولة من قبل الطالب أو لإبداء رأى جيد حتى لو لم يكن له علاقة بموضوع الدرس. فالتعزيز المؤهل هو أسلوب للتأثير يمكن استعماله لمساعدة الطلبة الذين يعانون الخجل وقلة القدرة على المناقشة للاشتراك فى المناقشات الصفية.

أنظمة التعزيز:

ربما تريد فى بعض الأوقات استعمال نظام متعارف عليه ومن أكثر النظم نجاحًا "نظام التعزيز الرمزى"، وفيه تعطى للطالب شيئًا رمزيًا بعد أن يقوم بعمل تكلفه به أو

يتصرف تصرفًا حسنًا. وهذه الأعمال يمكن أن تكون لها صلة بالعمل الأكاديمى أو التصرفات والسلوكيات داخل الفصل، والعطاء الرمزى يأتى إما على شكل نقاط، أو فيشات، أو وضع لصقة (نجمة أو أى شىء آخر يراه المدرس مناسبًا) على كارت خاص فى الدفتر العائد للطالب. وهذه العطاءات الرمزية يغيرها المدرس بعد جمع عدد معين منها إلى جائزة. وهذه الجائزة أو المكافأة تكون إما على شكل وقت حر يستعمله الطالب فى (لعب، أو قراءة كتاب، أو التقليل من الواجب المنزلى، أو تعيينه قائدًا للفصل أو أى شىء يراه المدرس مناسبًا).

ويمكن كذلك عمل لوحة عليها قائمة الجوائز أو المكافآت التى يستبدلها المدرس بالعطاءات الرمزية، وبعد أن يجمع الطالب العدد الكافى يستطيع استبدالها مع المدرس، ومن الحكمة استبدال الجوائز القليلة الثمن برموز قليلة، والجوائز القيمة برموز كثيرة. فمع طلبة الصفوف الدنيا (الأطفال) يمكن توفير (٥) دقائق من الوقت الحر (الذى يستطيع فيه الطالب عمل أى شىء يرغبه شريطه ألا يزعج أحدًا) مقابل (٣) عطاءات رمزية ولعبة صغيرة مقابل (٥) عطاءات رمزية. أما الطلبة الكبار فيمكن إعفاؤهم من عمل الواجب المنزلى مقابل (٥) عطاءات رمزية، والسماح لهم بلعب كرة السلة أو القدم فى الفسحة مقابل (٧) عطاءات رمزية.

وهناك فائدة واحدة يمكن ذكرها هنا فى استعمال هذا النظام من التعزيز، هى المساواة بين الطلبة فى التعامل معهم وفى تخصيص وإعطاء التعزيز لهم بالإضافة إلى ذلك، فلقد أثبتت نظم التعزيز نجاحها فى المرحلتين الابتدائية والثانوية بالإضافة إلى الصفوف الخاصة.

وتعتمد أنواع التعزيز التى تستعمل داخل الفصل كليًا على المدرس وعلى الحالة الموجودة. ومهما يكن، فإن جميع الأنواع يمكن أن تكون فعالة إذا تم استعمالها بشكل صحيح. حاول باستعمال مهارتك إكمال التدريب رقم (٩:٢) وصنف الأنواع المختلفة للتعزيز.

فإذا وجدت صعوبة فى التدريب رقم (٩:٢) فحاول قراءة هذا الجزء مرة ثانية؛ وذلك لأهمية أنواع التعزيز فى العملية التعليمية التعلمية.

تدريب رقم (٩:٢) تحديد أنواع التعزيز

صنف كلاً من الأمثلة التالية للتعزيزات: التعزيز اللفظى (ل)، والتعزيز غير اللفظى (غ)، وتعزيز المتعة (م)، والتعزيز المؤجل (ج) والتعزيز المؤهل (هـ) نظام التعزيز (ن).

قارن أجوبتك بالأجوبة الموجودة فى نهاية الفصل:

١: "أنا تعجبنى الطريقة التى بدأ بها ..... عمله فى الموضوع المعطى له"

٢: لقد حصل ..... على ثلاث نجمات لعدم تكلمه فى الفصل.

٣: لقد هز المدرس رأسه عندما تكلم الطالب.

٤: "إجابة رائعة يا .....".

٥: يحدث اتصال بين المدرس والطالب من خلال العيون حينما يجيب الطالب عن السؤال.

٦: "هذه نقطة مهمة يا ......، لكنها لا تجيب عن المطلوب فى السؤال".

٧: "أعتقد أنه يستطيع الإجابة عن السؤال مادام قد قدم تقريراً ممتازاً عن الموضوع".

٨: إن ورقة إجابة ..... نظيفة جداً".

٩: "نقطة مهمة يا .....".

١٠: "ساعة حرة كاملة للتمتع بها فى يوم الأربعاء لكل من ينهى جميع واجباته المنزلية المكلف بها لمدة أسبوع واحد".

١١: "إنها محاولة جيدة لحل المسالة يا ..... لكن الجواب مع الأسف غير صحيح".

١٢: يكتب المدرس إجابات الطلبة على السبورة.

١٣: "جوابك صحيح يا ......، إن هذا المرض يمكن أن ينقل بواسطة الحشرة، لكنها ليست البعوضة".

١٤: "نقطة جيدة يا ..... حاول تفصيلها بدقة".

١٥: "رجاءً ..... هل تستطيع إضافة ما يمكن إضافته من المعلومات التى توصلت إليها فى بحثك لنقطة ....؟

جداول التعزيز:

لتوقيت وتكرار التعزيز أهمية بالغة فى نظرية التعزيز. إن الطلبة بشكل معتاد يكررون الأعمال أو المواقف إذا تم تعزيزها فور حصول الموقف. إن تأخير التعزيز لموقف أو عمل مرغوب يصدر عن الطالب؛ سوف يقلل الرغبة عند الطالب فى إعادة الموقف أو العمل نفسه؛ لذلك إذا أراد المدرس تشجيع موقف أو عمل صدر عن أحد الطلبة؛ يجب أن يعزز الموقف فوراً.

إن الطالب يتعلم بسرعة حين يعزز بعد أداء العمل المرغوب فيه، وهذا يسمى بـ(جدول التعزيز المستمر). فعموماً التعزيز المستمر يجب أن يبدأ من المراحل الأولى فى العملية التعليمية. وحالما تثبت ممارسة السلوك المطلوب، يفضل أن يستعمل نظام التعزيز فى شكل متقطع؛ فالتعزيز يطبق ولكن ليس بشكل مترابط، فكلما يعزز الطالب؛ يحدث التصرف المطلوب.

إن جدول التعزيز المتقطع يمكن أن يطبق على شكل نسبة معينة أو على فترات متقطعة. فإذا تم تعزيز الطالب بعد حدوث العمل المرغوب عدة مرات؛ فيجب على المدرس أن يطبق نسبة معينة من جدول التعزيز. ويمكن للمدرس أن يمدح الطالب بعد ثلاثة أجوبة صحيحة يجيب عنها.

ولكن، إذا مدح المدرس الطالب بعد وقت معين فهنا يُطبق جدول التعزيز المتقطع. ومثال لهذا النظام، تعزيز الطالب بعد خمس دقائق من الوقت المستهلك فى عمل الواجب المكلف به أو فى حالة العمل الجماعى.

إن جداول التعزيز بشكليها (النسبى والمتقطع) يمكن تقسيمها بشكل أوسع، ويسمى بالجدول الثابت والقابل للتغيير. إن جدول التعزيز الثابت يستعمل إذا أُريد استعمال التعزيز فى حالة تحديد عدد المواقف أو التصرفات المرغوبة (نسبة ثابتة)، أو فى حالة تحديد كمية الوقت (القابل للتغيير). وتستعمل النسبة الثابتة عندما يمنح المدرس النجمة الذهبية للطالب بعد إكماله المهمة الخامسة، ولكن إذا تسلَّم الطالب النجمة الذهبية بعد يومين من إكماله كل المهام المكلف بها فهنا يستعمل جدول التعزيز المتقطع.

ففى جدول التعزيز القابل للتغيير، يستعمل عدد المواقف أو السلوكيات أو كمية الوقت فى تطبيق التعزيز، فإن نسبة التغير المستعملة فى مدح الطالب لاستئذانه قبل التكلم بعد

ثلاث مرات، وبعد عشر مرات، وخمس عشرة مرة وهكذا، فإذا مُدح الطالب بعد ثلاث مرات، و(١٠) مرات و(١٥) مرة وهكذا، فإن هذا التعزيز يسمى بالتعزيز المتقطع.

وعلى العموم فإنه يحتاج إلى وقت أطول لأجل إحداث التصرف أو العمل المرغوب من خلال التعزيز المتقطع. ولكن، هناك فائدة واحدة فى تطبيق التعزيز المتقطع وهى أن إلغاءه يأخذ وقتًا أطول. ويعنى الإلغاء البطىء و هو استمرارية الموقف أو السلوك المرغوب لفترة زمنية طويلة بدون تعزيز.

زيادة على ذلك، فإن جدول نسبة التعزيز المستمر والتعزيز المتقطع، يكون أكثر مقاومة من جدول تعزيز النسب الثابتة ونسب التعزيز المتقطع. وذلك لعدم معرفة وقت تطبيق التعزيز. والأمل فى إطالة وقت تطبيق التعزيز لعدم إمكانية التنبؤ بالمواقف مثال ذلك: الطالب الذى يعمل على تنفيذ مشروع مع مجموعة من الطلبة فى مكتبة المدرسة، فزيارة المدرس للتدقيق والتأكد من جلوسهم فى المكان المطلوب وتنفيذ العمل المكلفين به غير متنبأ بها أو غير معلومة.

وحيث إن جدول النسبة يُبنى على معدل الإنتاج، فى حين يهتم الجدول المتقطع بالبقاء على المهمة، ومن المفضل أن يستعمل جدول النسبة الثابتة أو المتقطعة إذا كان المدرس يرغب فى الحصول على نتائج، أما إذا كان هدفه هو إشغال الطلبة بمهماتهم، فالأفضل استعمال جدول النسبة الثابتة أو المتقطع وذلك لصلاحيته وضمان نتائجه.

جدول رقم (٩:١) يلخص أنواع جداول التعزيز، ويعطى أمثلة على الفوائد الرئيسية والخسارة. ومن خلال دراسة الجدول يُقترح إذا كان بالإمكان استعمال جدول التعزيز المستمر فى إيجاد سلوكيات جديدة مرغوبة، فهذا الجدول يعمل عمومًا بسرعة، وحالما يتم تثبيت السلوكيات الجديدة المرغوبة، فيجب أن تنتقل إلى تطبيق جدول التعزيز المتغير؛ وذلك لمقاومته الإلغاء ولاعتباره من أفضل أنواع التعزيز فى عدم الاستمرار.

وبعد دراسة الجدول رقم (٩:١) أكمل التدريب رقم (٩:٣) الذى يختبر فهمك لجدول أنواع التعزيز.

ولأن فعالية استعمال التعزيز تسهل عملية تعلم الطلبة؛ لذا أصبح من الأهمية القصوى فهم الأنواع المختلفة للتعزيز وجداول التعزيز. التدريب رقم (٩:٤) يراجع هذا الفهم.

اختيار التعزيز:

على المدرس أن يكون مهتمًا باختيار التعزيز المناسب لاستعماله مع الطالب. وكما ذكرنا مسبقًا، فإن مفهوم التعزيز المناسب لأحد الطلبة قد يكون غير صالح مع طالب آخر، لذلك، فإن أفضل تعزيز يُراد استعماله مع الطلبة يجب أن يتم اختياره من قبل الطلبة أنفسهم.

جدول رقم (٩:١) جداول التعزيز

الجـدول	المعنى	الفائدة	العوائق
١- المستمر	تعزيز كل سلوك صحيح.	يثبت السلوك بسرعة.	يلغى بسرعة.
٢- المتقطع: أ - النسبة الثابتة	يعزز بعد تحديد عدد معين من السلوكيات الصحيحة.	الإلغاء البطىء.	تتكون السلوكيات أو العادات ببطء.
ب- المتقطع الثابت	يعزز بعد تثبيت عدد التقطيع الذى يتبع السلوكيات الصحيحة.	الإلغاء البطىء.	تتكون السلوكيات أو العادات ببطء.
٣- النسبة المتغيرة	يتم التعزيز بعد مرات عديدة من السلوكيات الصحيحة (الثانى، الخامس، العاشر، والرابع عشر وهكذا.	الإلغاء البطىء.	تتكون السلوكيات أو العادات ببطء.
٤- التقطيع المتغير	يتم التعزيز بعد عدة فترات متقطعة يتبعها السلوك الصحيح (٥، ١٠، ٨، ١٥) دقيقة.	الإلغاء البطىء.	تتكون السلوكيات أو العادات ببطء.

هناك عدة طرق يمكن فيها للمدرس تحديد التعزيز المرغوب فى استعماله مع الطالب، ويتم ذلك من خلال ملاحظة الطالب وذلك عن طريق سؤال الطالب مباشرة، أو عمل استفتاء طارئ.

يعتبر اهتمام المدرس بجميع الطلبة تعزيزاً فعَّالاً، وهذا الاهتمام يكون إما لفظياً أو تعزيزاً مادياً غير لفظى. ويكون عن طريق مديح الطالب أو إشارات توضح موافقة وتأثير المدرس على تصرفات الطالب. ولكن يجب أن يكون المدرس حريصاً فى استعمال أسلوب الاهتمام بالطالب. ويجب أن نتذكر، حتى الانتقاد يعتبر أحد أساليب الاهتمام، وهناك بعض الطلبة يسيئون التصرف داخل الفصل لإثارة اهتمام المدرس السلبى.

وهناك أسلوب بريماك للتعزيز (Premack principle) والذى يبين أن استعمال الفعاليات المفضلة هى من أساليب التعزيز الفعالة والتى تستعمل عادة عوضاً عن الفعاليات المرفوضة والتى ينعدم عنصر التشويق فيها.

وطريقة استعمال هذا الأسلوب هى: "اعمل كما أريدك أن تعمل، وبعدها تستطيع أن تعمل ما تريد". وكثيراً ما نرى المدرسين يتحفظون على تغطية الشطر الأول من هذا المبدأ، ويمنحون الطلبة الفرصة لعمل ما يرغبون شرط أن يعملوا بنفس الأسلوب الذى يريده المدرس بعد ذلك.

تدريب رقم (٩:٣) جداول التعزيز

صنِّف الأمثلة التالية لجداول التعزيز كالآتى: التعزيز المستمر (م)، النسبة الثابتة (ن)، المتقطع الثابت (ق) النسبة المتغيرة (غ)، أو المتقطع المتغير (ط). قارن أجوبتك بالأجوبة الموجودة فى نهاية الفصل.

١: سوف يمدح المدرس الطالب كل نصف ساعة إذا استمر فى الجلوس على مقعده.

٢: ينال ...... المديح كلما رفع إصبعه للاستئذان للكلام.

٣: يعطى المدرس الصف بأكمله ساعة واحدة حرة؛ وذلك لحفاظه على الهدوء عندما يُطلب منه.

٤: يعطى المدرس هدية رمزية لكل طالب بعد الانتهاء من أداء الواجب الخامس المُكلف به.

٥: يُمدح طلبة فصل المعلمة أحلام عند إجابتهم على السؤال بطريقة صحيحة.

٦: يعطى المدرس طلبته (٥) دقائق للاستراحة خْلال النهار لعدة مرات.

٧: يسمح للطالب ...... بالذهاب إلى المكتبة عندما يكمل واجب الرياضيات بدون أخطاء.

٨: إن المدرس يسمح لطلبته بنقاش أى موضوع شرط المحافظة على الهدوء داخل الفصل.

٩: يكافئ المدرس طلبته بمنحهم درجة واحدة فى درسه لكل من يجيب إجابة صحيحة عن ثلاثة أسئلة متتابعة فى درسه.

١٠: يُقيم المدرس تقدم طلبته من حين لآخر على أعمالهم الشهرية التى أكملوها.

ونرى فى هذه الحالة أن معظم الطلبة لم ينفذوا ما يريده المدرس؛ لذا على مدرس الفصل ألا يسمح لهم باللعب أو ضياع الوقت بالتعلم فيما بينهم إلا بعد انتهاء العمل المكلفين به، ولا تقبل وعودهم بإنهاء عملهم لاحقًا.

يستعمل المدرسون الطرق المختلفة للتعزيز فى داخل الفصل. فقسم منهم يضمن امتيازات خاصة لمن يتجاوب إيجابيًا، أو إعطاء هدايا قيمة والبعض يعطى وقتًا حرًا للطالب. وهذا يحدث فى الصفوف المتقدمة بالتمتع به فى المكتبة أو فى قاعة الرياضة، أو قراءة مجلة أو كتاب، أو مديح الطالب حين إتمام العمل أو التصرف تصرفًا لائقًا به كطالب، واحترامه القوانين والأنظمة الصفية. ومهما تكن الطريقة المستعملة فى اختيار المكافأة للطالب؛ فيجب أن تتذكر أهمية التعزيز و اختياره بدقة.

تدريب رقم (٩:٤) مفاهيم التعزيز

أجب عما يأتى، قارن إجابتك بالإجابات الموجودة فى نهاية الفصل:

١- إن تثبيت السلوكيات يأتى نتيجة إعطاء حد لأنواع المكافأة. (صحيح/خطأ)

٢- إن التعزيز الإيجابى والسلبى يحدث عند تقديم المحفزات المرغوبة لأحد التصرفات المطلوبة.

٣- عدد واشرح باختصار خمسة أنواع من التعزيز:

أ - ________________________________

ب - ________________________________

ج - ________________________________

د - ________________________________

هـ - ________________________________

٤- إن العطاءات أو الهدايا الرمزية تعتبر من أكثر التعزيزات فاعلية فى الصفوف الخاصة. (صحيح/خطأ)

٥- يجب أن يعزز الطالب مباشرة، بعد أداء العمل أو السلوك المرغوب. (صحيح/خطأ)

٦- إن جدول التعزيز المتقطع يستعمل لتعزيز الطالب فى كل مرة يؤدى عمله بنجاح أو يتصرف تصرفًا مرغوبًا فيه. (صحيح/خطأ)

٧- إن جدول التعزيز الثابت المتقطع يستعمل حين يتسلم الطالب تعزيزًا مرة واحدة فى الأسبوع (يوم الأربعاء) لأدائه عملاً مرغوبًا فيه. (صحيح/خطأ)

٨- يستعمل جدول التعزيز القابل للتغير بعد أن يعزز الطالب عند أداء عملين ناجحين، وعند أداء ستة أعمال ناجحة، وبعدها عند أداء (١٥،٤،١) وهكذا. (صحيح/خطأ)

٩- على المدرس الذى يرغب فى إحداث سلوكيات أو تصرفات داخل الفصل استعمال التعزيز المتقطع. (صحيح/خطأ)

١٠- إن إلغاء سلوك مرغوب يكون بطيئًا إذا استعمل جدول التعزيز الثابت. (صحيح/خطأ)

سوء استعمال التعزيز:

إن سوء استعمال المحفزات يمكن أن يحد من فاعلية العملية التعليمية؛ لذا يجب أخذ الحيطة والاهتمام فى استعمال التعزيز؛ لأنه لا يعطى النتائج المتوقعة بشكل دائم فى التعلم المرغوب أو السلوكيات التى يطمح المدرس فى اكتساب طلبته لها.

وكما ذُكر مسبقًا، إن سوء استعمال التعزيز يأتى نتيجة اعتماد المدرس على استعمال نوع واحد أو نوعين من التعزيز الشائع فقط. إن المبالغة فى استعمال التعزيز يفقده قيمته. وفى الواقع، إنه لمن السهل على الطلبة إلهاء المدرس عن عملية التعلم، لحظة اكتشافهم للاستعمال المبالغ للتعزيزات مثل "ممتاز، وأحسنت، وجيد".

وهناك مجال آخر فى سوء استعمال التعزيز، وذلك حين يعزز المدرس جميع الطلبة دون استثناء. وغالبًا ما يشعر المدرس أن الطالب بحاجة إلى التعزيز المستمر لإسهاماته

ومشاركته؛ لذا من الواجب عليه أن يعزز الطالب لكل شيء حتى عندما تكون مشاركته غير مناسبة. ولا يجوز تعزيز الاستجابة الخاطئة، ما عدا محاولة الطالب فى المشاركة المؤدية إلى الإجابة الصحيحة الكاملة، أو إلى جزء من الإجابة الصحيحة (التعزيز المؤهل). ويتبين سوء استعمال التعزيز عند المدرس حين حصول التجاوب الضعيف وغير المشجع لعمل ممتاز قام به الطالب. ولأن هذه المجموعات من الطلبة هى التى تقدم عطاء ممتازاً؛ لذلك يجب أن يكون التجاوب معهم يتلاءم مع مستوياتهم ومديحهم، وهو شيء لابد منه.

إن تقليل قيمة أو أهمية التعزيز من العملية التعليمية يحصل عند التدخل أو وضع حواجز تمنع تطور أفكار الطلبة بشكل كامل، وعلى المدرس أن يتأكد من عدم إعطاء التعزيز إلا بعد انتهاء الطلبة من أداء المهام المكلفين بها. ويؤدى استعمال التعزيز المتقطع إلى عدم تركيز الطلبة والتفاعل بين (الطالب – الطالب) وذلك بتركيز الانتباه على المدرس عند تقديمه لكل تعزيز جديد؛ لذلك فإن التفاعل بين (الطالب – والطالب) يمكن أن يتحول دون عمد إلى التفاعل الثلاثى بين (الطالب – المدرس – الطالب)، يجب أن ينتظر المدرس قبل تنفيذ التعزيز وبعد انتهاء جميع الطلبة، وبعدها يمكن زيادة التعزيز إما فردياً أو جماعيًا وأخيراً، فلقد أُثيرت بعض الانتقادات التى تتعلق بالتعزيز واتفق جدلاً بخصوص استعمال التعزيز على أنه يضعف أو يقلل نمو وتطوير التحفيزات الأساسية ويجبر الطلبة على الاعتماد على المحفزات الثانوية (الخارجية). وبعبارة أخرى فإنه يعلّم الطلبة العمل من أجل الحصول على المكافآت الخارجية أكثر من القناعة الذاتية بالعملية التعليمية. ولكن، إذا تم استعمال التعزيزات بشكل مناسب وبعناية فائقة، فيمكننا تجنب جميع الانتقادات؛ فالتعزيزات يجب أن تستعمل مع الطلبة الذين يحتاجون إلى محفزات إضافية أو يكون التصرف المرغوب غير متعارف عليه أو ضعيفًا. ويمكننا هنا أن نؤجل التعزيز إلى أن يحين الوقت المناسب؛ فيتصرف الطالب بالطريقة المرغوبة.

التشجيع:

نادراً ما يستعمل المدرس المدح على أنه وسيلة من أجل التعزيز اللفظى فى الفصل. ولكن، على المدرس أن يأخذ الحذر حتى فى استعمال أسلوب التعزيز بوسيلة المديح، وذلك لأن المديح موجه إلى الطالب نفسه ومهمته موجهة إلى القيمة الذاتية للطالب. مثال ذلك، إن عبارة المديح "جواب ممتاز" أو "ممتازة يا ..... أو رائع يا .....". تعطى انطباعًا عن أن الطالب هو الممدوح هنا عند معرفة الإجابة الصحيحة فقط. وهذا لا يعنى أننا نتجاهل

مديح الطالب؛ لأننا نحب أن نسمع من يمدحنا بين الحين والآخر، ولكننا أيضًا نحب أن نسمع كلمات التشجيع. وفى الحقيقة، نحن بحاجة فى بعض الأوقات إلى التشجيع لإتمام المهمة قبل أن نسمع المديح بعد إكمال المهمة كما هو مطلوب أو متوقع.

إن التشجيع يختلف عن المديح من حيث إثارة الجهود وقابلية الفرد، فعندما يقال "كم هو رائع أنك اكتشفت أو عرفت هذه النقطة بنفسك" "استمر على المحاولة" "لا تستسلم"، "أنا واثق من مقدرتك على حل المشكلة"، "أنا متأكد من قدرتك على تحمل المسئولية" أو "بالتأكيد إنك تعمل بجد وعزيمة" فهذه العبارات الدالة على التفاعل والاستجابة تشجع الطالب على الاستمرارية فى المحاولة و عدم الاستسلام.

إن المديح والتشجيع أسلوبان فعًالان فى العملية التعليمية عندما يستعملان بإتقان، وعلى المدرس معرفة طلبته بشكل جيد؛ لأجل مديحهم أو تشجيعهم كأفراد. أكمل التدريب رقم (٩:٥) والذى يقيم فهمك لأنوا ع واستعمالات التعزيز.

تدريب رقم (٩:٥) اختيار واستعمال التعزيز

أجب عما يلى: قارن إجابتك بالإجابة المعطاة فى نهاية الفصل.

١- صف ثلاثة أساليب يمكن أن تستعملها لتحديد تعزيز الطالب:

أ - ....

ب - ....

ج - ....

٢- يمكن أن يكون انتباه المدرس تعزيزًا فعالاً. (صحيح/خطأ)

٣- عدد مبدأ بريماك (Premack Principles).

....

....

٤- إنه لمن الحكمة استعمال التعزيز داخل الفصل. (صحيح/خطأ)

٥- إن المديح والتشجيع هما أساسًا نفس الشىء: وهما وسيلتا تعزيز (صحيح/خطأ)

تطبيق نظرية التعزيز داخل الفصل:

من الواضح، أنه هناك عدة طرق تستطيع فيها أن تستعمل سلطتك فى السيطرة على المشاكل الانضباطية (وأنت كمدرس تستطيع وحدك أن تقرر النتائج: لديك طلبة يشاركون فى المسئولية، لكنك أنت الذى تختار النتائج من البدائل التى وفرها الطلبة). والمستويات المتعددة لنوعية قوة الإجابة (من نظرة صارمة إلى زيارة أهل الطالب) ولكن ما زالت هذا خيارات كثيرة متوافرة، وفى هذا الجزء سوف تتعلم كيف يتجاوب الطالب مع المكافأة والعقوبة، وكيف يتجاوب معها بطريقة مختلفة، وكيف يمكنك استعمالها بطريقة فعالة فى الفصل.

إن نظرية التعزيز تبين أن السلوكيات أو التصرفات يمكن السيطرة عليها من خلال النتائج التى تصدر من الطلبة عند ممارسة السلوك. إن كلمة السيطرة تعنى إمكانية احتمال حصول التغير نتيجة سلوك معين إذا تمت مزاولته مرة ثانية. فكر فى الأمثلة التالية:

الحدث	النتيجة	الحدث مستقبلاً
بدأت فى الذهاب إلى المكتبة من أجل الدراسة.	أصبحت الدرجات الامتحانية أعلى من السابق.	لقد ازدادت زياراتك للمكتبة.
تذهب إلى مطعم جديد.	تحصل على خدمة ردئية.	تمتنع عن الذهاب إلى المطعم نفسه.
تعطى أختك أو أخيك كلمة تشجيع قبل الامتحان.	يعانقك أو تعانقك، دليل الشكر.	تعطيهم كلمة تشجيع قبل كل امتحان لديهم.

وعندما تتبع النتائج تُغير السلوك (الحصول على درجات أعلى، لن تذهب أبداً، أنت تحصل على عناق وشكر أكثر) فإنك تفهم أنَّ التعزيز قد تمَّ.

هناك عدة أمور مع نتائجها تحصل داخل الفصل والتى تبين تأثير التعزيز، قصدته أو لم تقصده. وربما تستغرب أنك تفرق ودون قصد تزيد من تكرار حدوث سوء السلوك فى

فصلك من خلال التعزيز فكيف يحصل ذلك؟ حاول أن تفرض تسلسلاً سلوكيًا آخر، غير معروف لديك، ربما يحدث فى فصلك:

الحدث	النتيجة	الحدث مستقبلاً
الطالب يغش فى الامتحان.	يحصل على درجات عالية.	الطالب يخطط للغش مستقبلاً.
طالب يبعث رسالة إلى صديقه داخل الفصل.	الصديق يبعث رسالة جوابية لصديقه.	الصديق يبعث رسائل متعددة لطلبة آخرين.
طالب يهرب من المدرس.	يحصل على كمية من النقود لقاء عملية فى عمل لمدة ثلاث ساعات.	الطالب يهرب من المدرس لأجل الحصول على نقود، عندما يحتاج له صاحب المحل مرة أخرى.

فى كل مثال نلاحظ حدوث سلوك غير مرغوب فيه؛ ويقوى تعزيزه بالحصول على (درجات أعلى، تلقى جواب للرسالة، الحصول على نقود). ففى كل حالة يزداد احتمال حدوث السلوك؛ وذلك عند الحصول على نتائج مرضية. وتبين هذه الأمثلة، أنك لا تستطيع عمل أى شىء وذلك لغياب المراقبة الدقيقة، فأنت لا تعرف النتيجة عند حصول الغش، أو كتابة الرسالة أو الهروب من المدرسة، ولكن بعض هذه الطرق عن غير قصد قد تؤدى إلى تقوية التصرفات غير المرغوبة، والتى تستطيع عمل شىء نحوها:

* طالبة تحتج بشكل متواصل متعللة بأن الدرجة التى حصلت عليها غير عادلة ولأجل إسكاتها، فإنك تعطيها درجة واحدة، فأنت بهذا التصرف قد عززت أو جعلت التصرف يقوى فأصبحت تحتج بعد كل اختبار طوال العام.

* ولى أمر طالب ما يحتج على قلة درجة المشاركة الصفية التى منحها المدرس لولده؛ لذا أصبح المدرس ينادى على الطالب فى الفصل لأجل إشراكه فى الصف. ونتيجة تعزيز السلوك أصبح الطالب لا يبالى برفع إصبعه فى الدرس معتمداً على مناداة المدرس.

* طالب يناقش ويجادل كلما طلبت منه الهدوء فى الفصل؛ مما حدا بالمدرس إلى عدم مناداته. نتيجة لتعزيز أو تقوية التصرف، أصبح الطالب يعيد نفس التصرف فى معظم الدروس، ويُترك وشأنه من قبل المدرسين.

فالرابط بين التصرف والنتائج ومدى تقبل الطالب لها فى كل حالة من هذه الحالات، ربما لم تظهر أمامك من أول وهلة، ومع ذلك فقد يحصل تعزيز السلوك غير المرغوب.

إن المشكلة فى كل مثال هى حالة الانقلاب التى تحصل عند اختيارك لطريقة إزالة السلوك غير المرغوب فيه باستعمال أسلوب المكافأة، فتنقلب الحالة إلى تعزيز للسلوك غير المرغوب فيه وليس الإزالة. لاحظ أنك فى كل حالة تعتبر النتائج لتصرفك من وجهة نظرك (مثلاً التوقف عن مضايقة الطالب، منع ولى أمر الطالب من مراجعتك ثانية، الابتعاد عن الطالب السيئ السلوك)، دون أن تفكر بعملك هو تعزيز للسلوك السيئ الذى تتمنى أن تتخلص منه.

وبعد التحليل والشرح لكيفية عمل نظرية التعزيز، هذه بعض الخطوات التى يمكن اتباعها لأجل أن يعمل التعزيز معك وليس ضدك.

المكافأة والتعزيز:

هناك أنوا ع عديدة من المكافآت والتعزيزات متوافرة لزيادة احتمال الحصول على النتائج المرغوبة. إن المكافأة أو التعزيز يمكن أن يكون خارجيًا، يوفره المتعلم (الطالب) نفسه. وهذه بعض المكافآت الخارجية الشائعة والموجودة داخل الفصل:

* المديح اللفظى أو المكتوب.

* الابتسامة وهزة الرأس بالاستجابة الإيجابية.

* الامتيازات الخاصة (زيارة إلى إحدى الحدائق العامة، المكتبة، المسرح).

* فترة زمنية (حرة) تعطى للطلبة من أجل إكمال تقرير خاص أو تجربة مخبرية. إعطاء الحرية فى اختيار عنوان البحث أو التقرير.

* وضع الطلبة مع المجموعة المتميزة للعمل معهم.

* إعطاء الطالب درجة أو درجتين لتحصيل المادة.

* إعطاء ملصق (وجه مبتسم) أو شريط أخضر يعنى إنهاء العمل.

* ملاحظة للأهل تبين مدى تقدم الطالب على ورقة خاصة أو فى أعلى ورق الامتحان.

* إعطاء شهادات تقدير أو وضع اسمه فى لوحة الشرف.

لاحظ أن جميع هذه المكافآت الخارجية تعادل فى عملها وتأثيرها نفس عمل وتأثير التعزيز، ولكن هناك بعض الطلبة لا يفضلون المديح اللفظى، والآخرون لا يرغبون فى زيارة المكتبة أو المسرح وهناك قسم من الطلبة يتلهفون على مناداة المدرس لهم، والبعض الآخر خجول ولا يحب الاهتمام الزائد به.

إن التعزيز لطالب ربما يكون مرفوضًا من قبل طالب آخر. ولقد انتقد التربويون لخلقهم جيلاً من المتعلمين مدمنًا على المكافآت كى يتعلم ويتصرف تصرفًا لائقًا يتماشى مع آداب الفصل. وهذا أدى إلى المطالبة باستعمال المكافآت الداخلية والتى تسمى أيضًا بالتعزيز الطبيعى والذى يحصل عند حدوث السلوك.

ومن أكثر التعزيزات الطبيعية تأثيرًا وفاعلية تلك التى تنتج عن التصرف اللائق الذى نتمنى أن يقوم به الطالب، وهو تحفيزه لإعادة السلوك المعنى أو الاستمرار عليه.

إن التعزيز الطبيعى للقيام بضرب الحرف الصحيح على لوحة المفاتيح فى جهاز الحاسب الآلى؛ يبعث الراحة فى نفس الطالب والمعلم معًا؛ وذلك لحدوث التعلم. كذلك، كتابة الحروف الأبجدية بطريقة صحيحة من قبل طالب الصف الأول يعطيه الشعور بالقناعة والفرح برؤية الحروف واضحة أمامه وبخط يده.

إن الأطفال الذين يجدون متعة فى حل الألغاز والأحاجى؛ يحصلون على التعزيز الطبيعى على عملهم هذا، كذلك الطالب الذى يكتب الشعر، أو يعزف على آلة موسيقية، أو يقرأ كتبًا تاريخية، أو يقرأ قصصًا أدبية، أو يتسابق فى قاعة الرياضة، يحصل على التعزيز الطبيعى؛ فالشىء الموجود فى هذه الأمثلة هو انشغال المتعلم (الطالب) بسلوك متكرر لا يحتاج إلى مكافآت خارجية أو أى نوع من أنواع التعزيز يُمنح له من قبل شخص آخر.

هناك بعض الطلبة يعززون بشكل طبيعى بتعلمهم الكتابة، والقراءة، والتلوين، والإجابة عن الأسئلة، وأداء ألعاب رياضية، وحل معادلات رياضية، والإجابة عن الأسئلة فى الكتاب، وكتابة تقارير. ولكن هناك نوع آخر من الطلبة الذين لا يعملون شيئًا. وهناك العديد من

الطلبة بحاجة إلى المكافآت الخارجية لأجل تحفيزهم للبدء بممارسة الفعاليات الصفية. إن التعزيز الطبيعى لا ينفع معهم؛ لذا نجد أن التعزيز الخارجى له دور مهم لأنهم:

١ - يسمحون للمدرس بتغيير وتحسين السلوك الذى يرغب أن يراه صادراً منهم من خلال استعمال التعزيز الإيجابى.

٢ - يساعدون المدرسين فى نقل سيطرتهم على سلوك المتعلم (الطالب) إلى التعزيز الطبيعى. وهذا الانتقال من التحفيز الخارجى إلى الداخلى يسمى (Operat Conditioning) (هورمونز Hormones 1991) وفى السنوات العشر الأخيرة، حاول الباحثون تطوير طرق وأساليب نقل السيطرة من التعزيز الخارجى إلى التعزيز الطبيعى.

الخطوة الأولى:

(اختر الهدف المطلوب)، وهذا يمكن أن يكون (تكوين الحروف بشكل صحيح، حل عمليات الضرب، رسم شكل هندسى، شطر الزوايا، كتابة مقالة) أو أى شىء مناسب.

الخطوة الثانية:

(تحديد النتائج الطبيعية للسلوكيات المختارة) مثال على ذلك: الكتابة على قصاصة ورق تبرز عدة نتائج طبيعية: أصوات خدش، تشكيل الحروف، ملء الورقة بالكتابة، تلف وانتهاء القلم المتدرج، كتابة مقالة لها نفس النتائج الطبيعية ولكن فى الجمع، تبرز جملاً تصور بعض الآراء والتصورات والأفكار وهكذا.

الخطوة الثالثة:

اختر النتائج الجوهرية من القائمة الموجودة لديك والتى تحتوى على النتائج الطبيعية، والطلبة الذين سوف يتم تعزيزهم من أجل الفعالية المطلوب حصولها (تشكيل الحروف هو أكثر نتيجة مناسبة وصوت خدش الورق، وملء الورقة بالكتابة).

الخطوة الرابعة:

(حدد النتائج التى يمكن ملاحظتها من قبل الطالب) كلما تكون النتائج واضحة للمتعلم؛ فإنه يمكن تعديلها بسهولة وهذا هو التعزيز الطبيعى، مثال ذلك: إن كتابة الحروف

بالجملة نتائج ملحوظة لخط اليد الجميل ويمكن أن يكون محفزاً طبيعيًا، وكذلك كتابة الأفكار والآراء الواضحة والتى تعطى أجوبة للأسئلة المطروحة فيها والتى تتناسب مع ما هو مطلوب من الطالب، فإن مشاعر الرضا والفخر بنجاح الكتابة تعتبر معززاً طبيعياً.

الخطوة الخامسة:

(صمم درسك بطريقة تلفت الانتباه إلى حدوث النتائج الطبيعية) فضلاً عن التركيز على الجواب الصحيح للمشكلة، حاول أن تبين وتوضح للمتعلم (الطالب) التسلسل المشمول، وعلى العموم، ركز على كيفية حصول الشيء، وليس علي النتائج النهائية فقط. إن بعض الطلبة (المتعلمين) لا يمكن جذب انتباههم إلى النتائج الطبيعية لأعمالهم. إذا تم وضع خطوط عامة ضرورية للعمل، فإنك تسمح للتعزيزات الطبيعية أن يكون لها القوة للسيطرة على التصرفات.

الخطوة السادسة:

"اختيار التعزيزات المناسبة للمساعدة" لأجل تحويل قوة التعزيز المساعد (الثانوى) الموجودة إلى نتائج طبيعية؛ يجب أن تختار تعزيزات ثانوية أو مساعدة، وهذه التعزيزات يجب أن يكون لها قيمة تربوية موجودة فى فصلك، ولأجل الحصول على النتائج المثالية، يجب أن تكون مشتركًا فى فعاليات التعزيز، هورمونز (Hormones 1991).

الخطوة السابعة:

"التحكم فى التعزيز الطبيعى" اجعل الطالب منشغلاً فى السلوك، وبسرعة أعطِ معلومات التغذية المرتدة مبنيًا على النتائج الطبيعية التى تتمنى أن تصبح تعزيزًا طبيعيًا، فوراً، استعمل التعزيزات المساعدة وبالتدريج أزل هذه التعزيزات من مكان التعلم، لكن استمر فى بيان وتوضيح النتائج الطبيعية لعمل الطالب، بين النتائج الطبيعية بشكل تدريجى وذلك بمزاوجة التعزيز الطبيعى والمساعد معًا.

أيهما أكثر فاعلية فى تغيير سلوك الطالب: العقاب أم المكافأة؟

العقاب:

يستعمل العقاب لتقليل احتمال وقوع السلوك غير المرغوب، مثال على ذلك: يمكنك أن تجعل الطالب ..... جالساً فى مقعده إما بإعطائه عملاً إضافياً فى كل مرة تجده يغادر مقعده، أو إرساله لجلب شيء من المكتبة أو غرفة المدرسين إذا جلس فى مقعده لمدة (٣٠) دقيقة.

ففى المثال الأول فإنك تعاقب ..... لتشجيعه على عمل غير متوقع منه فى الفصل. أما فى المثال الثانى فإنك تكافئه لتحقيق نفس الغرض. إن العقاب يؤدى إلى الابتعاد عن القيام بالسلوك غير المرغوب فيه، أما من الناحية الأخرى؛ فإن المكافأة تشجع السلوك المرغوب على الاستمرار بعد مكافأة الطالب فور حدوث هذا السلوك.

إن المكافأة والعقاب على العموم غير متساويين فى ترقية السلوك المرغوب. أعطِ الطالب ..... خيارين كى يبقى فى مقعده (عقابه بزيادة الواجب المنزلى، أو مكافأته بشيء ممتع ومشجع على التعلم) إن المكافأة بشكل معتاد تنجح فى القضاء على السلوك السيء للأسباب التالية:

* إن العقاب لا يضمن تحقيق التجاوب المطلوب. إن زيادة الواجب المنزلى ربما يجبر الطالب على البقاء فى مقعده، ولكنه لا يوجد شيئاً يضمن بأنه فى المرة القادمة لن يثير الشغب، ويتصرف التصرف اللائق المطلوب داخل الفصل، فإنه يستطيع أن يستغرق فى أحلام اليقظة، أو يكتب ملاحظات لأصدقائه، أو يستفز الطالب الذى يجلس أمامه، لقد نجحوا فى إبقائه بعيداً عن المعاقبة فى الجلوس بمكانه. إن العقاب عند غياب المكافأة يمكن أن يخلق تصرفات سيئة جديدة.

* إن تأثير العقاب يأتى عادة وبشكل خاص لعلاج حالة وسلوك. وهذا يعنى أن الواجب المنزلى الإضافى لا يمكن أن يجبر الطالب على المكوث فى مكانه عندما يحضر مدرساً بديلاً للفصل؛ لأنه ليس المدرس نفسه الذى قرر عقابه كذلك. إن هذا العقاب لا يستطيع أن يمنعه من استفزاز الطالب الذى يجلس أمامه؛ لأن العقاب مرتبط بجلوسه فى مقعده فقط. ونادراً ما نرى العقاب يوقف الطالب أو أى شخص نهائياً عن ممارسة السلوك السيئ أبعد من الحالة والسلوك التى لها علاقة مباشرة.

* يمكن أن تكون هناك تأثيرات سلبية جانبية للعقاب. فإذا كان الواجب المنزلى الإضافى عقاباً شديداً للطالب، أو إذا كان غير مرغوب فيه وله نتائج مؤلمة تظهر على الطالب، فربما لن يجازف مرة أخرى بمغادرة مقعده أو إثارة الشغب داخل الفصل، وربما يطلب

مساعدة المدرس أو الذهاب إلى الحمام، أو ربما يقرر الطالب عدم المجازفة بمغادرة مقعده، أو الاعتقاد بأنه يستطيع أن يتحرك فى غفلة من المدرس.

* يظهر العقاب فى بعض الأحيان استجابة عدوانية وهجومية، بالرغم أن من أى عقاب فردى مستبعد من إثارة أى استجابة عاطفية؛ فالطالب يُعاقب بأنواع عديدة من العقاب طوال النهار فى البيت والمدرسة، فإذا كان عقابك هو القشة التى قصمت ظهر البعير، فلا تستغرب إذا حدث انفجار عاطفى متناقض مع مقدار العقاب الذى قُدم. وهذا لا يعتبر سبباً كافياً فى الامتناع عن معاقبة الطالب عندما تحتاج لمارسة عملية العقاب، لكنه سبب فى استعماله بشكل معتدل متوازياً مع المكافآت.

* إن العقاب يمكن أن يكون مرتبطاً بالمعاقب: فإذا كنت تستعمل أسلوب العقاب بشكل مستمر كوسيلة فى زيادة احتمال حدوث السلوك المرغوب فى الفصل، فربما تفقد التعاون الذى يجب أن تناله فى سبيل إدارة فصلك بشكل فعال بزوال التعاون، حيث ستجد الرابط المهم لمهارة إدارة الفصل قد اختفى أو زال. حاول ألا تعتمد على العقاب بشكل كامل فى معالجة القضايا الخاصة بضبط الفصل، وإلا سيرتبط العقاب بك كشخص وليس لمعالجة السلوكيات السيئة.

* العقاب هو الوسيلة المستعملة فى إبعاد السلوكيات غير المرغوب فيها (السيئة) والتى ليس لها ارتباط مباشر بالسلوكيات المرغوبة، والتى نادراً ما لها تأثير دائم. فإذا كان السلوك المطلوب غير واضح لطلبتك فى وقت تنفيذ أسلوب العقاب؛ فالعقاب سيكون حينها وسيلة إيذاء وليس محاولة لتشجيع السلوك المرغوب.

الخلاصة:

التعزيز هو عملية شائعة الاستعمال لتحفيز الطلبة إلى الاستجابة بالطرق المفضلة؛ فالمدرس يستطيع أن يستعمل المكافأة كوسيلة تحفيزية (تعزيز إيجابى) أو لإزالة سلوك غير مستحب (تعزيز سلبى)؛ من أجل تشجيع الطلبة على بعض الأعمال أو السلوكيات. إن طبيعة التعزيز حاسمة إذا كان يراد النجاح من استعماله. والتعزيز إما أن يكون تعليقات لفظية، أو غير لفظية (صامت)، أو تجربة ممتعة، أو تعليقات مؤجلة، أو تعليقات مؤهلة؛ فأنت تختار التعزيز الذى تفضله بناء على المستوى أو المرحلة التعليمية، وحالة الطالب الفردية، والفعاليات التعليمية.

حاول مراقبة جدول التعزيز. استعمل التعزيز بشكل مستمر لأجل تحقيق السلوك المرغوب، والانتقال إلى الأسلوب المتقطع لأجل المحافظة على السلوك. إن جدول التعزيز المتقطع يمكن أن يُستعمل إما على شكل نسبة أو على شكل فترات منفصلة. وعندما يمنح التعزيز بعد مرات معينة من المواقف أو الأعمال يستعمل جدول النسبة (الثابتة أو المتغيرة).

وربما تكون هناك جوانب سلبية فى استعمال التعزيز، فيجب الامتناع عن الاعتماد على بعض التعزيزات المفضلة فى تعزيز جميع الطلبة، أو تعزيز الطالب بسرعة. إن التخطيط المبدئى للتعزيز يساعد ويحافظ بدلاً من أن يمنع المواقف والأعمال والسلوكيات المرغوبة. لا تبالغ فى استعمال التعزيز لأن المقصود من التعزيز هو مكافأة الطالب الذى يستحق المكافأة. ويستفيد بعض الطلبة من التشجيع والمكافأة أكثر من التعزيز إذا زاد استعماله وأصبح فاقد الأهمية.

مفتاح الأجوبة:

تدريب رقم (٩:١) التعزيز الإيجابى والسلبى

١- ج   ٢- س   ٣- ج   ٤- س   ٥- ج

تدريب رقم (٩:٢) تحديد أنواع التعزيز

١ - م   ٢- ن   ٣- غ   ٤- ل   ٥- غ   ٦ - هـ

٧ - ج   ٨ - م   ٩ - ل   ١٠ - ن   ١١ - هـ   ١٢ - غ

١٣ - هـ   ١٤ - ل   ١٥ - ج .

تدريب رقم (٩:٣) جداول التعزيز

١ - ق   ٢- م   ٣ - غ   ٤- ن   ٥- م

٦ - ط   ٧- غ   ٨- ق   ٩- ن   ١٠ - ط

تدريب رقم (٩:٤) مفاهيم التعزيز

١- صحيح: كل السلوكيات الموجودة تقريباً هى نتائج بعض أنواع المكافآت.

٢- خطـــأ: تشجيع إيجابى توجد عند استعمال التعزيز الإيجابى، ولكن التعزيز السلبى يشمل إزالة غير المرغوب بعد التصرف المناسب.

٣- أ - تعزيز لفظى: تعليق لفظى دال على القناعة والقبول.

ب - تعزيز غير لفظى: استعمال الحركة من حركات الجسم لإرسال علامة أو دليل الموافقة أو الاقتناع.

ج - التعزيز الممتع: تعلم السلوك المناسب بمراقبة الآخرين حين تعزيزهم نتيجة لتصرفهم المحمود.

د - التعزيز المؤجل: هو تعزيز تصرف حدث مسبقًا.

هـ- التعزيز المؤهل: تعزيز الجزئية الصحيحة من العمل أو السلوك.

٤- خطـــأ: إن نظام التعزيز يمكن أن يكون مقالاً فى أى فصل حين يستعمل بشكل صحيح ومناسب.

٥- صحيح: كلما تزداد فترة الانتظار؛ تقل قيمة التعزيز.

٦- خطـــأ: إن الجدول المتقطع يحتاج إلى استعمال التعزيز من وقت لآخر، وليس فى كل مرة فى حالة حدوث السلوك المرغوب.

٧- صحيح: إن الفترات المتقطعة بين التعزيزات يجب أن تكون ثابتة.

٨- صحيح: إن عدد مرات العمل المرغوب بين التعزيزات قابل للتغير.

٩- خطـــأ: إن أفضل وسيلة لتحقيق السلوك المرغوب هى عن طريق استعمال التعزيز بشكل مستمر.

١٠- خطـأ: إن التخلص من السلوك المرغوب يكون بطيئًا عندما يستعمل جدول التغير.

تدريب رقم (٥ :٩) اختيار واستعمال التعزيز

١- إن التجاوب يختلف ولكن الاستجابات المحتملة هى:

أ - اسأل الطالب ماذا يريد أن يكون مستقبلاً.

ب- لاحظ الطلبة خلال فترة الفسحة للبحث عن أفكار تفيد فى توجيههم ومشاركتهم فيما يودون أن يعملوا.

ج- استعمل استفتاء الطلاب من أجل الحصول على اقتراحات وآراء.

٢- صحيح: يمكن أن يكون اهتمام المدرس تعزيزاً فعالاً، ولكن يجب الاهتمام والانتباه لعدم تعزيز التصرفات السلبية.

٣- أولاً: اعمل ماذا أريد أن تعمل، ثم يمكنك أن تعمل ما تريد.

٤- خطأ: إن المبالغة فى استعمال التعزيز يمكن أن تكون ضارة.

٥- خطأ: يعتبر المديح تعزيزاً، أما التشجيع فهو عامل تحفيزى أو مثير.

الفعاليات والأنشطة:

١- الملاحظات الصفية: أكمل عدة ملاحظات فى بيئات تعليمية مختلفة، خطط زياراتك لغرض جمع المعلومات ذات العلاقة بالتعزيز. اجمع معلومات الملاحظة التى تتعلق بـ:

أ - استعمال التعزيز الإيجابى والسلبى.

ب- الأنواع المختلفة للتعزيز التى يستعملها المدرس.

ج- أنواع مختلفة لجداول التعزيز المستعملة فى البيئة التعليمية.

د - استعمال المديح والتشجيع.

٢- التعليم المصغر: درس (٢٠) دقيقة كدرس مصغر لمجموعة من الطلبة. حاول استعمال عدة أنواع من التعزيز فى تدريسك. وإذا كان بالإمكان سجِّل التدريس على شريط فيديو.

٣- تحليل التعليم المصغر: ادرس شريط الفيديو واكتب كل أنواع التعزيزات التى استعملتها. واكتب ملخصاً لاستعمالك التعزيز الإيجابى والسلبى، وأنواع التعزيزات، وجداول التعزيز.

المصادر الإنجليزية:

* Bolus, A; (1981) Crossroads.... A handbook for effective classroom management. Oklahoma City: Oklahoma State Department of Educadtion.

* Cooper, J.M. et al (1986) classroom teaching skills, 3rd ed. Lexington, Mass,: D.C. Heath.

* Hormones, J. (1991) Walden two in real Lite: Behavior analysis in the design of the culture. In W. Ishaq (Ed.), Human behavior in today's world, New York: Perger Hormones, J. (1992). Natural reinforcement; A way to improve education. Journal of Applied Behavior Analysis, 25 (1), 71 - 76.

* Permack, D. (1965). Reinforcement theory. In Nebraska Symposium on Motivation, Vol.13. Levin, D. (ed) Lincoln Neb :. University of Nebraska Press.

الفصل العاشر: عرض الأسئلة

أهداف الفصل:

بعد الانتهاء من دراسة هذا الفصل، تكون قادراً على:

١- توضيح أهمية الأسئلة للعملية التعليمية.

٢- تفسير أهمية استعمال المستويات المختلفة للأسئلة.

٣- التحديد والتمييز بين الأسئلة المتقاربة والأسئلة المتباعدة.

٤- التحديد والتمييز بين الواقع (الحقيقة، الملاحظة والاختبار، والأسئلة التقييمية).

٥- شرح أهمية استعمال الأنواع المختلفة للأسئلة.

٦- تحديد وتميز ضمن التركيز: التحفيز والأسئلة البحثية.

٧- تعريف وقت الانتظار (١) وقت الانتظار (٢) والوقت الصامت.

٨- تفسير الأهمية والفوائد المستمدة من استعمال إعادة التوجيه والوقت الضائع، والوقت الصامت، والتعزيز.

٩- تحديد الخطوط الرئيسية التى يجب اتباعها فى الأسئلة الفعالة.

وهذا الفصل يساعدك كذلك فى الإجابة عن:

١- ما السؤال الفعال؟

٢- كيف يمكن تصنيف الأنواع المختلفة للأسئلة؟

٣- ما مقدار الوقت المخصص للأسئلة السهلة والأسئلة ذات المستوى العالى؟

٤- كيف يمكن وضع أسئلة تناسب مستوى طلبتى؟

٥- كيف يمكننى أن أوجه أسئلة تتناسب مع المستويات المختلفة فى المجال المعرفى؟

٦- ما النتائج التعليمية المراد تحقيقها مع الطلبة؛ كى يتمكنوا من الإجابة عن الأسئلة المتقاربة والأسئلة المتباعدة؟

٧- كيف يمكننى إعادة توجيه أو إعادة تنظيم المناقشة باستعمال الأسئلة البحثية؟

٨- كم من الوقت يجب أن أنتظر للحصول على الإجابة من الطالب؟

٩- كيف يمكننى أن أوجه سؤالاً يشجع على التفكير وحل المشكلات؟



المقدمـة:

لقد أثبتت جميع البحوث والدراسات التربوية أن هناك شخصًا ما يتكلم طوال الوقت داخل الفصل، وبشكل عام فإن المدرس هو ذلك الشخص الذى يتكلم والطالب هو الذى يسمع. وهناك طريقة واحدة للتخلص من هذا الأسلوب الذى يركز على المدرس وحده وتحويله إلى عملية تبادل بينهما. وهذه العملية تعتمد على الحوار بينهما والذى يكون عن طريق الأسئلة، والطرق العديدة التى يوجه بها السؤال، ونوع الأسئلة التى تطرح أكثر من غيرها.

إن الاستجواب هو القاعدة الجيدة للاتصال. ومهما يكن، فإن الاستجواب المناسب هو عبارة عن فن متطور ومهارة نرى قلة مبدعين فيها رغم أن هناك ألوف الأسئلة قد وجهت خلال حياتهم. إن الاستجواب يكون النقطة الرئيسية فى مهارة الاتصال، ويجب أن تكون الاسئلة ذات مستوى مناسب. والأكثر من ذلك، فإن التحسن فى فن الاستجواب يحتاج من المدرس أن يكون متمكنًا من مهارة الاستجواب لأجل متابعة استجابة الطالب أو عدم التجاوب، والآن ننظر إلى المستويات المختلفة التى يمكن أن يسأل فيها السؤال.

إن مهارة توجيه الأسئلة أصبحت إحدى المهارات المهمة للتعليم أو التدريس الفعال.

طرق صياغة الأسئلة:

أ- ما هو السؤال:

ومن ضمن عملية التبادل السريعة داخل الفصل، فإن الأسئلة لم تكن دومًا شيئًا طبيعيًا. وكما لاحظ براون وراج ١٩٩٣م أن الطلبة يعانون بعض الصعوبات فى التمييز بين بعض أنواع الأسئلة ضمن العملية التعلمية داخل الفصل. تصور أنك سمعت - على سبيل المثال - هذين السؤالين؟

* ارفع يدك إذا كنت تعرف الجواب.

* هل ستجيب عن هذا السؤال؟

فالعبارة الأولى تبين صيغة الأمر ومع ذلك فإنها تحتوى بشكل ضمنى على صيغة سؤال. أما العبارة الثانية فجاءت على صيغة سؤال لكنها تحتوى بشكل ضمنى على

صيغة الأمر - فهل يدرك طلبتك أن هاتين العبارتين هما مجرد سؤالين؟ وهل تثير عندهم نفس الاستجابة.

إن التلاعب بدرجات الصوت وطريقة التعبير مصدر آخر للتشويش: فإنه يوحى بأنه سؤال حتى عندما يكون تركيب الجملة مخالفًا، يعنى أن الصياغة لم تكن صياغة سؤال - لنتصور على سبيل المثال أنك تسمع هاتين العبارتين قد ذكرتا كالآتى:

* لقد قلت بأن مجلس الشورى يمكن أن يتألف من (٦) أشخاص.

* المدير العام يمكن أن يبقى فى منصبه أكثر من (١٠) سنوات.

فإن طريقة نطق أى عبارة يمكن أن تحولها الى أى سؤال، سواء أردنا، أم لا، إن السؤال الصحيح يمكن أن يسمع على أنه سؤال وذلك بتغيير الصوت واختيار الكلمات.

* لقد أكمل جميعكم الواجب المطلوب منكم، أليس كذلك؟

فهذه العبارة سواء قصد منها توجيه سؤال أم لا، فإن البقية الباقية التى لم تكمل الواجب المكلفة به تعتبر هذه العبارة سؤالاً موجهًا إليهم.

ب- ما هو السؤال الفعال:

هو العبارة التى عندما توجه داخل الفصل؛ يحصل لدى الطالب تجاوب فعال، وبذلك يصبح الطالب مندمجًا فى العملية التعليمية. فالمثال السابق يوضح أن فعالية السؤال تعتمد على أكثر من الكلمات؛ فهى فعالية السؤال تعتمد على موجات الصوت، والتأكيد على الكلمات، واختيارها، وما يحتويه السؤال من معنى والمناسبة التى طرح من أجلها السؤال.

يمكن طرح السؤال بعدة طرق، وكل طريقة يمكن أن تقرر إذا تقبل الطلبة السؤال أم لا، وكيف.

فى هذا الجزء الخاص بالأسئلة سوف نبين أن كل عبارة أو إشارة هدفها إثارة الطلبة والحصول على استجابة منهم تعتبر سؤالاً. وإذا كانت هذه الاثارة هى عبارة عن تجاوب يجعل الطلبة يشتركون فى عملية التعلم، فتسمى سؤالاً فعالاً. وبهذا التمييز الموجود فى أذهاننا، لنكتشف الطرق العديدة للسؤال المطروح والذى يشرك الطلبة جميعهم بشكل فعال فى عملية التعلم.

ما الذى يأخذ معظم وقت الدرس؟

فى معظم الصفوف، وفى كل الأوقات، يمكنك ملاحظة أحداث متتابعة حيث ينظم المدرس معلومات المحتوى الذى سوف يناقش فى الدرس، ويلتمس المدرس من تلاميذه الجواب، وبدوره يتفاعل معهم نتيجة مشاركتهم وهذه الفعاليات التى تحدث داخل الدرس، هى فعاليات طبيعية يتوقع حدوثها عند حدوث العملية التعليمية. ويمكن تفسيرها على أنها سلسلة أو حلقة من الفعاليات:

١- يزود المدرس الفصل بمحتوى المادة التعليمية، ويصوغ عنوان الدرس بشكل ملخص، أو يقترح موضوعاً للنقاش.

٢- يلتمس المدرس الأجوبة أو المشاركة من طلابه، أو يوجه سؤالاً لطلابه.

٣- يتجاوب الطلبة مع مدرسهم، أو يجيب أحدهم عن السؤال.

٤- يتفاعل المدرس مع جواب الطالب عن سؤاله.

إن تصرف المدرس فى هذه السلسلة من الأحداث يكون فعاليات التنظيم، والتجاوب والتفاعل.

إن الأسئلة هى أدوات لسد الثغرة التى تحصل بين تقديم محتوى الدرس وفهم الطلبة له، وتوجد عدة نظم تستعمل كسد للثغرات التى تحصل منها: التنظيم المتقدم، والممارسة الموجهة، والتغذية الاسترجاعية وتصحيح المنطق الاستقرائى والاسترجاعى، والتقييم الذاتى، والمناقشة إلى آخره من النظم - وتحتوى هذه النظم على مكونات التعليمات المباشرة وغير المباشرة، والمكونات التى تعمل على دفع وإثارة التفكير العلمى المنظم.

وهذه المكونات تشرك المتعلمين فى عملية التعلم، كذلك يستطيع السؤال أن يؤدى نفس المهمة أو الوظيفة ويضيف أنواعاً كثيرة إلى قائمة التدريس. إن السبب فى استعمال الأسئلة يكمن فى أنها أدوات تشجيعية لتفكر وتعمل على إيجاد أجوبة للمعلومات التى تم طرحها للمناقشة.

إن العملية التعليمية ومحتوى المادة يمكن أن يصبحا مملين إذا فشل المدرس فى جذب انتباه الطلبة ومشاركتهم فى مناقشة الدرس بسرعة ممكنة بعد تقديمه للمادة، ولهذا

السبب يعتبر المدرس الكفء من يطعم أو يوزع أسئلته فى الدرس، ويشمل جميع الأفكار الصغيرة والكبيرة من المحتوى، ويشرك الطلبة بنشاط وفاعلية ويتوقع منهم الاستجابة، ونتيجة لذلك، فإن دورة التنظيم، والتجاوب، والتفاعل هى أكثر الحالات المتكررة داخل الفصل.

إن النقطة المهمة فى هذه السلسلة هى (طلب التجاوب أو طرح السؤال) وهذا شيء بديهى، فاحتمال طرح (١٠٠) سؤال داخل الفصل خلال ساعة تدريسية واحدة فى المرحلتين الابتدائية والثانوية (براون وإدموندون ١٩٨٤م)، بالإضافة لذلك، فإن (٨٠ ٪) من كل الوقت الدراسى يخصص للأسئلة والأجوبة (جيل ١٩٤٨). وهذا التركيز الهائل على نظام أو عملية واحدة تشهد على ملاءمته وفعاليته، ولكن كما لوحظ، أن الأسئلة ليست بالفعالية المطلوبة؛ لأنها لا تستطيع تحفيز الطلبة لإعطاء المزيد من التفكير والمشاركة الملحوظة.

هل نوجه السؤال الصحيح:

لقد أوضحت بعض البحوث حقًا أنه "ليست كل الأسئلة الموجهة داخل الدرس تستطيع حث الطالب على المشاركة الفعالة فى العملية التعليمية. وهناك دراسات أولية قدرت أنه بين (٧٠ و ٨٠٪) من جميع الأسئلة تحتاج إلى استدعاء يسير للذاكرة، فى حين أن (٢٠ الى ٣٠ ٪) من الأسئلة تحتاج إلى درجات أعلى من التفكير، ومن الواضح حصول بعض التغيرات القليلة منذ حصول الدراسات الأولية. ولقد قام مجموعة من التربويين فى الولايات المتحدة وإنجلترا ببعض الدراسات الحديثة، والتى أكدت على أن من كل خمسة أسئلة تطرح فى الصف، نجد أن ثلاثة أسئلة منها تستدعى استرجاع الذاكرة، وسؤالاً واحداً إدارياً، وسؤالاً واحداً فقط يحتاج إلى أعلى درجات التفكير (براون و وراج ١٩٩٣م وديلون ١٩٩٣م).

والظاهر أن الدرجات العليا من التفكير التى تشمل المستويات العليا من المجال المعرفى وهى التحليل والتركيب والتقويم هى الأقل تركيزاً فى داخل الصف. وكما رأينا، أن هناك أسباباً مهمة لتوجيه الأسئلة من المستويات الأدنى الثلاثة وهى التفكير والفهم والتطبيق. وهناك تبريرات قليلة لاستعمال الأسئلة بهذه النسبة العالية من المستويات الثلاثة الأولى، وقلة استعمال المستويات الثلاثة العليا من المجال المعرفى فى الأسئلة الصفية، علمًا بأن أعلى درجات التفكير يحتاج إليها الطالب خارج الصف كما يحتاج إليها داخل الفصل.

ما أغراض الأسئلة:

إنه من السهولة تصنيف جميع الأسئلة إما بمستوى منخفض (يحتاج إلى تركيز المعلومة) أو بمستوى عالٍ (يحتاج إلى توضيح، أو إضافات، أو تعميم واستنتاج أو استدلال) ولكن هذا الفارق الشاسع ربما يتجاهل أسباب أو أغراض عديدة لاستعمال السؤال هي:

- إثارة الاهتمام والفضول.
- تركيز الانتباه حول قضية.
- تحفيز الطالب إلى توجيه سؤال.
- تشخيص معوقات التعلم.
- التشجيع على التفكير فى التقييم الذاتى.
- الإكثار من التشجيع على التفكير والفهم للأفكار العديدة.
- مراجعة المحتوى الذى تمت دراسته.
- المساعدة على استرجاع المعلومات السابقة.
- تعزيز المعلومات التى تمت دراستها حالياً.
- تدريب وتذكير الطلبة بطرق التعلم المختلفة.
- أن يتم التعلم من خلال أجوبة الطلبة.
- أن تتعمق المعلومة بعد الإجابة التى تعطى.

ورغم هذه القائمة الطويلة، فإنها لم تغط جميع الأسباب التى تستدعى طرح السؤال. ومع ذلك، فإن معظم الأسباب التى تستدعى توجيه السؤال يمكن أن تصنف إلى هذه الفئات التالية:

١- الحصول على الاهتمام وإثارة الانتباه:

إذا استطعت أن تذهب إلى القمر، فما هو أول شىء يمكن أن تأخذه معك؟

٢- التشخيص والمراقبة:

هل يستطيع أحد منكم أن يعطينى مرادف كلمة (تصنيف) باللغة الإنجليزية؟

٣- استدعاء بعض الوقائع أو المعلومات:

كيف أسْلَم خالد بن الوليد؟

لماذا سميت معركة بدر بهذا الاسم؟

٤- إدارى:

هل طلبت الإذن لمغادرة الفصل؟

٥- تنظيمى وتعليم موجه:

بعد أن انتهينا من شرح إعراب فعل الأمر، من منكم يعطينى مثالاً لذلك؟

٦- تشجيع أعلى درجات عملية التفكير:

لنجمع كل ما تعلمناه، فما هى المنتجات التى تستعمل فى البيت والتى تحتوى على عنصر الصوديوم؟

٧- السماح بالتعبير عن المؤثرات:

ماذا أعجبك فى قصة نجيب محفوظ "ثرثرة على النيل"؟

مستويات الأسئلة:

يمكن تصنيف الأسئلة إلى محددة أو واسعة؛ فالاسئلة المحددة تحتاج إلى جواب واقعى ومحدد فقط شريطة أن يكون صحيحًا أما الأسئلة الواسعة، فلا يجاب عنها بجواب صحيح محدد واحد فقط، ولكنها تحتاج من الطالب أن يذهب إلى أبعد من التذكر واستعمال عملية التفكير لأجل الإجابة عن هذا النوع من الأسئلة. بالرغم من فائدة هذين النوعين من الأسئلة فى عملية التعلم، إلا أننا نرى أن المدرسين يعتمدون بشكل مكثف على الأسئلة المحددة على حساب الأسئلة الموسعة.

إن المدرس الفعال يكيف مستوى الأسئلة لتسير وفق أهدافه التعليمية. فإذا كانت الأسئلة المحددة مناسبة؛ وإذا كانت الأهداف تستدعى تحقيق عملية التفكير؛ فهنا تظهر

ضرورة استعمال الأسئلة الموسعة. ومنذ أن أخذ التفكير المتطور يحتل مستويات متعددة من التعقيد؛ أصبح ضرورياً على المدرسين تصنيف وتوجيه الأسئلة لهذه المستويات.

وهناك عدة أنظمة تصنيفية لشرح المستويات المختلفة للأسئلة معظمها مفيدة تزود المدرس بالخطوط الرئيسية لصياغة الأسئلة للمستوى المطلوب ضمن البيئة الصفية ونتيجة لذلك، ربما يضطر بعض المدرسين لاستعمال مستويين تصنيفيين، والبعض الآخر ربما يحتاج إلى نظام موسع ومفصل بصورة أكثر.

ومن أهم النظم الشاملة لتصنيف الأهداف التعليمية والأسئلة الصفية هو الذى وضع من قبل بنجامين بلوم فى ١٩٥٦م فنظامه يحتوى على ستة مستويات للتفكير المعرفى، خمسة منها مقسمة إلى مستويات فرعية أخرى؛ كى تسهل عملية تصنيف الأسئلة إلى درجة الدقة والإتقان، وهذه المستويات (يمكن مراجعة فصل الأهداف)، هى:

١- مستوى التذكر.

٢- مستوى الفهم.

٣- مستوى التطبيق.

٤- مستوى التحليل.

٥- مستوى التركيب.

٦- مستوى التقييم.

ورغم أهمية تقسيمات بلوم وفائدتها فى تصنيف الأسئلة، نرى أن معظم المدرسين يعتبرها معقدة ولا يمكن استعمالها داخل الفصل - وبدلاً من استعمال تقسيمات بلوم، فإننا سوف نركز اهتمامنا على نظامين بديلين لأنهما يفيدان أكثر. الأول هو نظام تصنيف الأسئلة (محددة ومتشعبة) والثانى يصنف الأسئلة إلى فئات استناداً إلى العملية الذهنية المشتركة فى الإجابة عنها، ولقد وضع النظام الثانى من قبل تربوى وينسب هذا النظام لاسمه (تركيبة جلفور للنموذج العقلانى ١٩٥٦) وهو صيغة مبسطة لنوع الأسئلة التى قدمت فى تقسيمات بلوم.

والتصنيفات التى سوف نتناولها بالتحليل فى هذا الفصل هى التى تعتمد على تصنيفات بلوم وجليفورد معاً؛ لأجل استعمالها بشكل فعال حسب البيئة الصفية التى تعمل

بها، فباستعمال أى منها فإنك سوف تحسن قيمة الأسئلة التى تصممها والتفاعل الصفى والعلمية التعليمية.

ماهى الأسئلة المحددة والأسئلة المتشعبة:

يمكن أن تكون الأسئلة محددة أو متشعبة، هدفها الحصول على معلومات معينة محدودة التجاوب أو عامة؛ فالسؤال المحدد بجواب واحد أو إجابات قصيرة يسمى (السؤال المحدد) ولمثل هذه الأسئلة، يكون الطالب قد قرأ أو سمع الجواب مسبقًا، وعليه فقط أن يتذكرها.

والسؤال المحدد يستدعى من المتعلم إجابة محددة، بأسلوب مفيد "من منكم يعرف معنى البرق باللغة الإنجليزية) أو من يستطيع منكم أن يسمّى الشخصية الأولى فى قصة نجيب محفوظ السكرية؟".

فالجواب لهذين السؤالين يمكن تقييمه إما بصحيح أو خطأ والعديد من الأسئلة المحددة تستعمل بشكل مباشر، وتعتبر معظم الأسئلة من هذا النوع.

أما النوع الآخر من الأسئلة التى تعتمد إجابتها على التشعب وهذه الأسئلة تسمى بالأسئلة المتشعبة (المستطردة)، فليس لها جواب واحد مفضل، ولكن يكون لها جواب خاطىء، وهذه يمكن أن تكون من أكثر المناحى التى لا تفهم فى الأسئلة الشاملة. فليس كل جواب يكون صحيحًا، حتى فى الأحوال التى وضع فيها السؤال الذى يُسمح للطالب فيه بالتعبير عن مشاعره. فإذا سئل أحد الطلبة ماذا أعجبه فى قصة نجيب محفوظ "السكرية" فأجاب (لاشىء) أو (نهايتها السعيدة) فالطالب هنا إما لم يقرأ القصة أو لم يفهمها أو يحتاج إلى مساعدة لفهم الحوادث الموجودة فى القصة، إن الاستجابة السلبية أو القبول من جهة المدرس لهذه الأجوبة يكون غير مناسب دون النظر إلى القرار المأخوذ فى قبول هذه الأجوبة المبهمة.

لذلك تعتبر الأسئلة المحددة والمتشعبة تحتمل الأجوبة الصحيحة والخاطئة. وتحتمل عدة أجوبة صحيحة؛ لذلك تعتبر شروط تقييم هذه الأجوبة أكثر مرونة، ولكن إذا كان هناك إجابة خاطئة أو ليس لها أى معنى، أو لم نجد أى إجابة مطلقًا، فيجب أن تترك الطالب ليصل إلى الإجابة المناسبة باعطائه المجال للإجابة مرة أخرى. فالطالب بحاجة إلى تحفيز بإعطاء تلميح تشجيعى بالقول مثلاً "وهل تعتبر السيطرة والظلم الموجود فى القصة هو نهاية سعيدة؟".

إنك تتوقع الحصول على أجوبة متنوعة عن الأسئلة المتشعبة أكثر من الأسئلة المحددة، وهذا يعلل لماذا تكون (٢٠ ٪) فقط من الأسئلة متشعبة. إنه من السهولة دومًا تحديد الجواب الصحيح أو الخطأ فى الأسئلة المحددة مما هى عليه فى الأسئلة الشاملة التى تفتش بين الإجابات المقبولة عما يقنعك وعلى الرغم من ذلك، فمسئوليتك تحديد الجواب غير المناسب، وبعدها تعمل الإجراءات اللازمة، مع الطالب فى جعل جوابه مقبولاً؛ لذلك فأنت تحتاج دومًا إلى متابعة السؤال المتشعب بتفاصيل أكثر، ومعلومات جديدة أو تشجيع. وبهذا المعنى، فإن الأسئلة المتشعبة تصبح مصدرًا حيويًا لوجود المعلومات والتى تجعل بدورها تدريسك أكثر متعة.

تنبه، إن هذه الأسئلة نفسها يمكن أن تكون محددة ضمن ظروف خاصة وشاملة ضمن الأخرى. فرضًا أنك سألت طالبًا ليقرر أو يقيم، استنادًا لمجموعة من المعايير (أى من المواد المنزلية يحتوى على عنصر الصوديوم)، فالطالب هنا يتذكر المادة المنتجة من القائمة التى يحفظها غيبًا، وهنا يكون السؤال محددًا، ولكن إذا كان الطالب لم يمر بمثل هذه القائمة، وعليه أن يحلل مكونات المادة أول مرة فالسؤال هنا يصبح شاملاً.

والأسئلة المحددة، يمكن أن تتحول من غير تعمد أو قصد – إلى أسئلة متشعبة: "أى واحد منكم يعرف معنى الذرة فى اللغة الإنجليزية؟" فالذى لم يعرف شيئًا عن الطاقة الذرية من حيث تكوينها يعطى المعنى المحدد باللغة الإنجليزية لها، وذلك عن طريق التفكير فيما يدور فى الإعلام عنها، إذن السؤال محدد.

ولأجل تعقيد الموضوع أكثر، فالسؤال المحدد، وفى حالة أخرى ربما يكون سؤالاً متشعبًا والعكس كذلك، فالسؤال: "ماذا تعرف عن سلامة البيئة؟" ربما يحتاج إلى مهارة التقييم لطلبة الصف الثامن، ولكن تذكر بعض المعلومات لطلبة الصف العاشر الذين انتهوا توًا من دراسة البيئة والمحافظة عليها والمسببات لثقب الأوزون. كذلك، وفى نفس الوقت السؤالان: ما تصورك عن سلامة البيئة؟ و"ما تصورك عن فريق لكرة القدم" ربما يحتاجان إلى بعض التحليل، والتركيب أو اتخاذ قرار، ولكن سؤال سلامة البيئة يحتاج إلى مستوى عالٍ من التفكير أكثر من السؤال عن فريق ما، وكما هو واضح، فإن الأسئلة الفعالة تعتمد على أكثر من الكلام فإنهم يعتمدون على سياق المناقشة الذى منه يستخرج السؤال، والطبقات الصوتية، وتأكيد الكلمات، واختيارها.

تدريب رقم (١٠:١) الأسئلة المحددة والمتشعبة

صنف كلاً من الأسئلة التالية إلى محددة (ح) ومتشعبة (م).

قارن أجوبتك بالأجوبة الموجودة آخر الفصل.

ـ ١: ماذا تستطيع أن تقول لى عن إفريقيا؟

ـ ٢: أى البنستين أطول من الأخرى؟

ـ ٣: أحمد، هل تستطيع تعريف الاسم؟

ـ ٤: هل لديك معلومات كاملة للاجابة عن هذا السؤال؟

ـ ٥: ما هو تصورك لحالة الطفل المفقود؟

ـ ٦: ماذا تستطيع أن تعمل من هذه الأشياء؟

ـ ٧: ما هو الشهر الذى يصوم فيه المسلمون؟

ـ ٨: كيف تكون حياتك إذا قررت العيش فى الصحراء؟

ـ ٩: اعتماداً على ما تقرؤه فى هذا الكتاب، ما هو سبب اختلاف الفصول فى السنة؟

ـ ١٠: ما هى مساحة مستطيل طوله (١٥) سم وعرضه (٢٥) سم؟

تدريب رقم (١٠:٢) كتابة الأسئلة المحددة والمتشعبة

اكتب سؤالين من الأسئلة المحددة وسؤالين آخرين من الأسئلة المتشعبة لا يوجد جواب لهذا التدريب فى نهاية الفصل، يجب أن تقرر أنت نفسك بعد قراءة هذا الفصل إذا كنت كتبت أسئلة صحيحة أم لا.

١- الأسئلة المحددة:

____

____

٢- الأسئلة المتشعبة:

____

____

ما البحوث الموجودة للأسئلة المحددة ضد الأسئلة المتشعبة؟

لقد درس الباحثون تأثير الأسئلة المحددة والمتشعبة على تحصيل الطالب (دلون ١٩٨٨م) (Dillon 1988) جال ١٩٨٤(Gall 1984) ويجب أن تعلم أن عدد الأسئلة المحددة قد طرحت فى الفصل أكثر بكثير من الأسئلة المتشعبة بنسبة (١:٤). إن معظم الأسئلة المحددة التى تطرح فى الفصل من المستوى العالى وتحتوى على تحفيز التفكير، وتكوين المفاهيم والأفكار المجردة، وتشجيع التحليل، والتركيب والتقييم ... إلخ، من المهارات الصفية. ولكن لم تثبت البحوث صحة استعمال الأسئلة ذات المستوى العالى التى لها علاقة بتحصيل الطالب والتى لا يمكن قياسها بالاختبارات العامة.

وكذلك أخبرتنا بعض البحوث عن التحسن فى تحصيل الطلبة فى الاختبارات التى استعملت أسلوب الأسئلة المحددة، وهناك دراسات أخرى جرت فى هذا المجال، أكدت على التحصيل العالى للأسئلة المحددة أكثر من اختيار الأسئلة المتشعبة، ولقد وجدت هذه البحوث أيضًا زيادة عدم الموازنة وذلك بتفضيل الأسئلة المحددة، وأسباب هذا التفضيل تعود للآتى:

١- الاختبار التحصيلى: خصوصًا الاختبارات العامة التى تستخدم بنود اختبار متعدد البدائل والذى يختبر بوجه عام السلوكيات الأقل تعقيداً فى المستوى المعرفى. لذلك، ربما كانت مقاييس الإنجاز في هذه الدراسات غير قادرة على كشف الزيادات فى السلوك للمستويات العالية للتعقيد فى السلوك المعرفى، والتى ربما نشأت من استخدام الأسئلة المعقدة.

٢- تنوع الاستجابات المتوقعة من الأسئلة المتشعبة، وإضافة الوقت الذى يراد لبناء واستمرارية الاستجابات، ربما يمنح كمية كبيرة من وقت الفصل ويخصص للأسئلة ذات المستوى العالى، وذلك بتخصيص جزء قليل من الوقت التعليمى للأسئلة المتشعبة وليس الأسئلة المحددة، ولقد بينت نتائج بعض الدراسات عدم التوازن فى الوقت التعليمى الموزع على تنويع الأسئلة.

٣- إن المحتوى يناسب بشكل كبير تدريس السلوكيات المركبة، وربما تشكل جزءًا قليلاً من المحتوى فى الكتب الموجودة، ودفاتر التمارين، ودليل المناهج كذلك تتغير نتيجة للآراء البناءة حول التعليم والتعلم، والكثير منها فى مناهج الرياضيات، والعلوم، واللغة الإنجليزية، واللغة العربية وحتى فى علم الاجتماع والذى يركز على الوقائع وفهم

المستويين (التذكر والفهم) ويعود هذا إلى أن التحصيل هو أسهل سبل القياس، وكذلك يمكن تحديد الحاجة إلى التحسين وذلك بواسطة الاختبارات العامة.

ولحين كتابة الجزء الأكبر من المناهج التى تشجع على التفكير ذات المستوى العالى، يبقى المدرس على حاله لا يتغير.

٤- إن التفكير وأسلوب حل المشكلات له علاقة متقاربة بالأسئلة المتشعبة وربما تأخذ وقتًا أطول لملاحظة السلوكيات البسيطة عند المتعلم - إن السلوكيات (المهارات) البسيطة (معرفة جدول الضرب، وحفظ بعض الكلمات الإنجليزية) تظهر بسهولة مع الأسئلة المحددة ويمكن اكتسابها فى اختبارات املأ الفراغات، أو المجانسة، أو المتعدد البدائل فى نهاية الدرس أو الوحدة. ولكن السلوكيات المركبة والسلوكيات الأصلية (التمييز بين النظام الاقتصادى والنظام السياسى، ومعرفة تحليل الحاجات المنزلية إلى محتوياتها الكيماوية، ومعرفة أسلوب استخراج الجذر التربيعى) ربما تأخذ وحدة كاملة، وفترة زمنية كافية للتقييم أو ربما أطول لتثبيت أسس قابلة لقياس الناتج التعليمى وهذه الفترة الزمنية هى أبعد من كل الدراسات التى قارنت تأثير أسلوب الأسئلة المحددة والأسئلة المتشعبة على التحصيل المدرسى.

كذلك إن عدم التوازن الظاهر فى استعمال وتأثير أساليب الأسئلة المحددة والأسئلة المتشعبة ربما يكون له علاقة قليلة بالأساليب نفسها. وذلك، أن تذكر المعلومات يحتاج دومًا إلى مستوى عالٍ من عملية التفكير، والعديد من الأسئلة المتشعبة بحاجة إلى تعديل للحصول على أعلى المستويات. كذلك، لأنه يحتاج إلى الكثير من الوقت التعليمى لوضع أسئلة ذات مستوى عالٍ كى تستعمل بشكل فعال، إن الاستمرار فى استعمال الكمية المحدودة من الأسئلة المتشعبة ربما يكون أكثر فاعلية من القليل من الحوادث الصائبة السديدة من الأسئلة المتشعبة.

إن أكثر الأساليب المناسبة من نسبة الأسئلة المحدود المتشعبة ربما تكون بين (٧٠-٣٠) فى داخل الفصل، حين أن محتوى الدرس يركز على المستوى العالى من السلوكيات المركبة، وربما يكون بين (٦٠-٤٠) فى الفصل الذى يركز محتوى الدرس فيه على المستوى العالى من السلوكيات المركبة.

ومن الأهمية ملاحظة أن العديد من الدراسات المتشابهة فشلت فى ربط الأسئلة ذات المستوى العالى بزيادة التحصيل المدرسى - أشارت إلى أن الأسئلة ذات المستوى العالى

تهدف إلى تشجيع الطلبة على استعمال أعلى مستويات التفكير فى تكوين الجواب. واقترح (دلن ١٩٨٨) أن المدرس الذى يوجه الأسئلة التى تتطلب التحليل، والتركيب والتقييم، تظهر هذه الأسئلة السلوكيات من الطلبة أكثر من استعمال العدد القليل من الأسئلة ذات المستوى العالى.

وبالتالى، فهذه الأفكار العالية المستوى والتى تستعمل القليل من الأسئلة ذات المستوى العالى تكون مفضلة، بغض النظر عن تأثيرها الذى يظهر فوراً على نتائج الامتحانات، وتأثير هذه الأسئلة على عملية التفكير نفسها ربما يبرر استعمال الأسئلة ذات الأسلوب العالى بشكل دائم وبدرجة معتدلة وعلى فترات طويلة.

الأسئلة الذهنية (العقلية):

نشر جيلفور ١٩٥٦م فى نهاية الخمسينيات (التركيبة العقلانية)، وهى عبارة عن بناء يصنف كل العمليات الذهنية فى خمسة مجاميع رئيسية، هى: المعرفة، والذاكرة، والتفكير المحدد، والتفكير المتشعب، والتفكير التقييمى. واستناداً إلى هذا النموذج والمستويات الستة لتقسيمات بلوم، شهد تصنيف الأسئلة تطوراً للعمليات العقلية. جدول رقم (١:١٠) يبين العلاقة بين نظام العمليات الذهنية، وتقسيمات بلوم وبناء جليفور للنموذج العقلانى. إن نظام العمليات الذهنية يتكون أساساً من نظام الفئات الأربع التى توحد أربع فئات من تقسيمات بلوم فى فئتين. بالإضافة إلى ذلك، فإن هذا النظام يوحد بين المعرفة والذاكرة من نموذج جيلفورد فى فئة واقعية واحدة فقط، والفئات الأربع للأسئلة والتى تشكل نموذجاً.

جدول رقم: (١:١٠) فئات الأسئلة

أسئلة العملية الذهنية	تقسيمات بلوم	تركيب جليفورد للعقلانية
١- الواقعية	تذكر المعلومات	عملية المعرفة أو الذاكرة
٢- التجريبية	التطبيق أو التحليل	التفكير المحدد
٣- المنتجة	التركيب	التفكير المتشعب
٤- التقييمية	التقييم	التفكير التقييمى

إن الأسئلة الواقعية تختبر ذاكرة الطلبة. والإجابة عنها تحتاج إلى استدعاء بسيط للمعلومات من خلال العملية الذهنية لتذكر المعلومات المخزونة. والأسئلة الواقعية تعتبر من الأسئلة القصيرة وهذه بعض الأمثلة.

س- من الذى اخترع السيارة؟

س- عرِّف القصة القصيرة.

س- ماذا عملنا فى حديقة الحيوان البارحة وما رأيك فيها؟

س- ما أطول ضلع فى غرفة الفصل؟

س- ما القاعدة الرياضية لإيجاد حجم المخروط؟

الأسئلة العملية:

تحتاج من الطالب أن يدمج أو يحلل المعلومات التى يتذكرها أو يعطى المعلومات والأجوبة المتوقعة. وقد تتطلب الأسئلة استدعاء الكثير من التفكير، ولكن، فى اللحظة التى يتم التفكير فيها، فالجواب عادة يأتى على شكل جواب دقيق وصحيح. ويجب أن تتوافر الشروط الضرورية لأجل الوصول إلى جواب صحيح للسؤال، أو برهان منطقى للتحليل والذى يؤدى إلى نهاية مقبولة، والأسئلة التجريبية تعتبر من الأسئلة القصيرة وهذه بعض الأمثلة:

س- استناداً إلى دراستنا لألمانيا، ما هى الظروف التى أدت إلى قيام الحرب العالمية الثانية؟

س- المثلث المتساوى الضلعين أ ب جـ، إذا كان طول أحد الضلعين القائمين يساوى (٤) سنتمتر والقاعدة (٥) سنتمتر فما هى مساحته؟

س- ما أكثر المصادر توفيراً للطاقة؟

س- ما أطول مسافة بين نقطتين من الرسوم التى أمامك؟

لو تطلعنا إلى هذه الأسئلة بإمعان، لوجدنا أنها تطلب من الطالب استدعاء أو تذكر المعلومات التى تمت دراستها، واستعمالها للتوصل إلى الجواب الصحيح.

الاسئلة المنتجة ليس لها جواب فردى صحيح؛ لأنها تعتبر من الأسئلة غير المحددة، وعادة من الصعوبة التنبؤ بنوع الجواب لها؛ فإنها تطلب من الطالب استعمال خياله، وأن يفكر بإبدا ع، وأن يقدم شيئًا فريدًا. فالأسئلة المنتجة واسعة وشاملة وتحتاج من الطالب أن يذهب أبعد من تذكر المعلومات البسيطة، ولكن الطالب يحتاج إلى معلومات أساسية لأجل الإجابة عن السؤال. وهذه بعض الأمثلة:

س - كيف يمكننا أن نُحسِّن عملنا فى درس الرياضات؟

س - اذكر بعض الحلول الممكنة لمشكلة البطالة فى العالم العربى.

س - ما التغيرات التى يمكن إجراؤها حسب تصورك للقضاء على الأمية فى الوطن العربى؟

الأسئلة التقييمية:

تحتاج هذه الأسئلة من الطالب أن يضع أحكامًا أو يضع قيمة لشىء ما، فإنها كالأسئلة المنتجة، دومًا أسئلة غير محددة، ولكنها تتميز بصعوبة الإجابة عنها أكثر من الأسئلة المنتجة لاحتياجها إلى استعمال معايير داخلية أو خارجية، ويجب أن تكون هذه المعايير مبينة على أساس إعطاء الأحكام. إن الاستجابة لتقييم السؤال يمكن حصرها فى خيارات محدودة فقط كالسؤال التالى:

"أى من الصورتين التى أمامك أجمل؟" فإننا نحصر هنا الاستجابة فى اختيارين فقط، لكننا فى السؤال التالى:

"ما أحسن سيارة مصنوعة فى وقتنا الحاضر؟" فتحنا المجال لإجابات عديدة وهذه بعض من الأمثلة:

س - بِمَ تميز حكم الخليفة الفاروق عمر بن الخطاب؟

س - كيف تحكم على نجاح الدولة فى القضاء على الأمية؟

س- هل تتصور أن الكاتب لهذا الكتاب قد طور الشخصية الرئيسية بصورة كافية؟

س- هل عومل السكان الأصليون فى أستراليا بعدل من قبل الرجل الأبيض؟

فهذه الأسئلة تحتاج من الطالب أن يكون أحكامًا مبنية على بعض المعايير الداخلية، ولهذا السبب، فالتدريب الجيد يتبع الأسئلة التقييمية مع الأسئلة التجريبية، أو المنتجة التى تسأل عن الأسباب بعد أن تدون الأحكام أو القيمة.

إن نظام العملية الذهنية لتصنيف الأسئلة يعطيك هيكلاً لتحسين مهارة وضعها، وعليك أن توجه الأسئلة لكل المستويات بدلاً من المستوى الواقعى كما يقوم به معظم المدرسين. إنه لمن الأهمية أن تسأل الأسئلة المنتجة والأسئلة التقييمية معًا، فإنهما يعطيان الطالب الفرصة للتدريب والتفكير.

جدول رقم (٢:١٠) يوفر مراجعة لنظام العملية الذهنية لتصنيف الأسئلة. ادرسه بدقة ثم أكمل التدريبين رقم (٣:١٠) و(٤:١٠) والذى يختبر فهمك للنظام.

لقد وضحنا نظامين مختلفين لتصنيف الأسئلة، ويمكن استعمال أى منهما لتحسين مهارة الأسئلة لديك، ولكن نظام العملية الذهنية يوفر أعلى درجات التمييز من دون تعقيد تقسيمات بلوم.

جدول رقم (٢:١٠) مستويات الأسئلة الصفية

الصنف	نوع التفكير	الأمثلة
الواقعى	يتذكر الطلبة المعلومات السابقة بكل بساطة.	عرف، من هو؟ ماذا يقول الكتاب؟
التجريبى	يدمج الطلبة المعلومات الموجودة ويحللونها أو يتذكرونها.	قارن (١٠٠٠) شرح بكلمات من عندك؟ احسب الـ ...
الإنتاجى	يفكر الطلبة بإبداع وبخيال واسع ويقدمون شيئًا فريداً (نادراً).	كيف يمكن أن تكون الحياة ....؟ ما هو أجمل اسم لـ ....؟
التقييمى	أن يطلق الطالب أحكامًا أو يعطى قيمة	أى من الصورتين .....؟ لماذا تفضل ....؟ من أفضل ....؟

تدريب رقم (١٠:٣) الأسئلة العملية والذهنية

صنف كلاً من الأسئلة التالية إلى: الواقعى (ق) التجريبى (ت) الإنتاجى (ج) أو التقييمى (م)، ثم قارن أجوبتك بالأجوبة الموجودة فى نهاية الفصل:

ـــ ١: احسب مساحة الدائرة.

ـــ ٢: ما رأيك فى قرار الحكم الذى صدر فى قضية ...؟

ـــ ٣: استناداً لما جاء فى الكتاب، ما السبب الرئيسى لحالة الاكتئاب؟

ـــ ٤: ماذا تتوقع أن يحصل فى تصميم السيارات فى السنوات الثلاثين القادمة؟

ـــ ٥: من هو مخترع علم الرياضيات؟

ـــ ٦: أحمد، قارن بين أدب نجيب محفوظ وطه حسين.

ـــ ٧: كيف يمكننا كأمة أن نواجه حاجات مجتمعنا؟

ـــ ٨: لماذا تفضل السكن فى بيت بدلاً من شقة؟

ـــ ٩: ماذا تعنى هذه القصة لك؟

ـــ ١٠: كيف تختلف الحيوانات البحرية اللبونة عن السمك؟

تدريب رقم (١٠:٤) كتابة الأسئلة العملية والذهنية

اكتب سؤالين لكل مستوى من المستويات الأربعة من نظام الأسئلة العملية والذهنية لتصنيف الأسئلة، لا توجد أجوبة فى نهاية الفصل، عليك أن تقرر إذا كانت أسئلتك مقبولة بدراسة جدول رقم (١٠:٢).

١- الواقعى:

....

....

٢- التجريبي:

....

....

٣- الإنتاجي:

....

....

٤- التقييمي:

....

....

أنواع الأسئلة:

إن المدرس الفعال عليه أن يوجه الأسئلة التي تتناسب ومستويات طلبته وتحقق له أهدافه التعليمية فإذا أراد المدرس أن يسأل سؤالاً لتحديد المستوى التعليمي لطلبته، أو لزيادة مشاركتهم وتفاعلهم وإفهامهم، أو لإثارة وعيهم، كل هذه الأغراض تستدعي أنواعاً مختلفة من الأسئلة:

١- الأسئلة المركزة:

الأسئلة المركزة ربما تكون واقعية، تجريبية، إنتاجية، أو تقييمية، وتستعمل لتركيز انتباه الطالب على درس اليوم أو على مواد تم دراستها.

وربما تستعمل لتحديد ما تعلمه الطالب؛ لأجل تشجيعه ورفع روحه المعنوية ورغبته في بداية الدرس أو خلاله، أو للتأكد من الفهم خلال الدرس أو في نهايته.

هل يدرس الطلبة المادة المطلوبة منهم؟ إذ لا داعي لمناقشة المادة إذا لم تقرأ .. هل فهم الطلبة وتعلموا المادة المطلوبة منهم؟ هل يمكنهم استعمال المعلومات؟ إن الأسئلة المركزة

تجيب عن أسئلة كهذه. ويمكن استعمال الأسئلة الواقعية أو الحقيقية للتأكد من المعلومات الأساسية فى بداية الدرس أو وسطه. أما الأسئلة التجريبية فهى تحفز الطلبة إلى تصور الحلول الصحيحة للمشاكل والقضايا التى تتعلق بالدرس، أما الأسئلة المنتجة والتقييمية فمهمتها تحفيز الطلبة وإثارة عملية التفكير والرغبة لديهم فى الموضوع.

عندما توجه سؤالاً يتعلق بالدرس، أو بالمناقشة الدائرة فى الفصل، فإنه من الأفضل استعمال سؤال منتج أو تقييمى؛ حيث إنهما يثيران رغبة الطالب وتفكيره. مثال ذلك:

- ماذا تتصور أن يحدث إذا مزجت هذين المحلولين؟
- كيف يمكننا أن نختبر الفرضية الموجودة فى الكتاب؟
- هل يمكن للأمم المتحدة أن تعلب دورها كاملاً بوصفها حامية للسلام؟

إن أسئلة من هذا النوع يمكن أن يتبعها أسئلة من جميع المستويات؛ لأن تطوير الفهم والمحافظة على استمرار رغبة الطالب فى الدرس هى الهدف الرئيسى من العملية بمجملها.

٢- الأسئلة التحفيزية:

ماذا تفعل إذا لم يستطع طالب الإجابة عن سؤال؟ معظم المدرسين يجيبون عن السؤال بأنفسهم، أو ينتقلون إلى طالب آخر، وهذا التصرف يؤدى إلى الإجابة عن السؤال، ولكنه يفشل فى مشاركة الطالب الذى وجه إليه السؤال أول الأمر فى المناقشة، إنه يترك ذلك الطالب غارقًا فى شعور الفشل والذى ينتج عنه بشكل طبيعى، عدم المشاركة مستقبلاً. والطريقة المثلى للإجابة عن السؤال عند عجز الطالب هو استعمال الأسئلة التحفيزية الواحدة تلو الأخرى لتبسيط صيغة السؤال أولاً وإعطاء بعض التلميحات ثانياً وإثارة عملية التفكير عند الطالب المقصود والطلبة الآخرين ثالثًا والدعوة إلى المشاركة الفعالة أخيراً.

إن الأسئلة التحفيزية تستعمل التلميحات والدلائل لمساعدة الطلبة فى الاجابة عن السؤال أو توفير الجو الملائم فى تصحيح الاستجابة الأولى لهم، فالأسئلة التحفيزية هى

إعادة صياغة السؤال الذى طرح أولاً متضمناً التلميحات والأدلة والحوار التالى يحتوى على مثال للأسئلة التحفيزية:

- ما هو مجموع العددين ٥ ، ٧ يا أحمد؟

- لا أعرف.

- حسناً، لنرى إذا كنا نستطيع أن نتصور حاصل الجمع ٥ + ٧؟.

- (بعد أن يأخذ الطالب لحظة صمت) ١٠.

- حسناً، نحن نريد حاصل جمع (٥ + ٧)، بكم تزيد ٧ على ٥.

- ٢.

- ممتاز، إذا كان مجموع ٥ و ٥ يساوى ١٠، وتضيف ٢، فما هو مجموع ٥ و ٧ ؟.

- ممتاز، أحسنت يا أحمد.

رأينا من المثال المذكور أعلاه سلسلة الأسئلة التى استعملت لتطوير الأسئلة المحفزة "فإذا كان مجموع ٥ و ٥ يساوى ١٠، ونضيف ٢ أخرى) فما هو مجموع ٥، ٧؟" ولكننا لا نحتاج فى جميع الأحوال إلى هذا التسلسل كما نرى من المثال التالى:

- ما هى التركيبة الكيماوية للماء يا .... ؟

- لا أعرف.

- حسناً، إذا كانت الجزيئية المائية تتركب من ذرتى هيدروجين وذرة أوكسجين، فما هى التركيبة الكيمياوية؟

- (بعد لحظة تفكير) H2O.

- ممتاز.

غالباً ما يتجاوب الطالب للسؤال للوهلة الأولى بشكل غير صحيح، وكمدرس لا يمكنك أن تدع الجواب الخاطئ يمر دون أن تصححه، فإنك تستطيع أن تعطى الجواب الصحيح

لإنهاء الحدث أو إعطاء المجال لطالب آخر للإجابة عنه. ولكن الطريقة الصحيحة أن تدع الطالب يحلل إجابته الأولى للبحث عن الخطأ. والتسلسل التالى يبين استعمال الأسئلة المحفزة فى تصحيح الإجابة الأولى للطالب:

- هل يمكنك أن تعطينى مثالاً يحتوى على اسم يا ...... ؟
- (بعد لحظة تفكير) درس.
- لنرى الجواب الذى أعطيته لى، ما هو الاسم؟
- (بعد تفكير طويل) هو ما يطلق على شخص، أو مكان، أو شىء؟
- هل "درس" اسم شخص أو مكان أو شىء؟
- لا.
- جيد، هل تعطينا مثالاً آخر؟
- القاهرة.
- أحسنت.

فلو لاحظنا من المثال المذكور أعلاه، أن المدرس سأل الطالب لأجل اختبار الجواب الأول، ومن ثمَّ ساعده فى الوصول إلى الجواب الصحيح وذلك باستعمال الأسئلة التحفيزية.

إن استعمال الأسئلة التحفيزية يجب أن يعطى للطالب الشعور بالنجاح عندما يتوصل إلى الإجابة الصحيحة. وهذه النجاحات يجب أن تلعب دور المحفز للطالب والذى يؤدى إلى نجاحات ومشاركات أكثر.

٣- الأسئلة التحقيقية:

تستعمل أسئلة التركيز فى تحديد مستوى التعلم وزيادة مشاركة الطالب، فى حين أن أسئلة التحفيز تستعمل عند عدم الإجابة عن السؤال الموجه. وهنا تظهر أمامنا حالة

أخرى عندما ينعدم العمق فى تجاوب الطالب. وفى هذه الحالة عليك أن تستعمل الأسئلة التحقيقية مع الطلبة من أجل تزويدهم بمعلومات إضافية.

الأسئلة التحقيقية تجبر الطالب على التفكير الدقيق قبل الاستجابة السريعة لأول وهلة. ومن المعتاد فى هذا النوع من الأسئلة توسيع عملية التوضيح، وتنمية الإدراك أو الوعى الحاسم، أو إعداد التركيز.

فأنت ربما تريد أن تبحث من أجل توضيح نقطة أو تحقيق قضية. ففى هذه الحالة يعطى الطالب نصف الإجابة المطلوبة أو جوابًا سطحيًا بعيدًا عن التعمق، وهذه الاستجابة يجب أن تتبعها بالأسئلة التحقيقية لتجبر الطالب على التفكير بعمق لأجل وضع الجواب المضبوط. أدناه أمثلة عديدة لهذا النوع من الأسئلة:

- ماذا تعنى بذلك؟
- ماذا تقصد بكلمة مدى طويل فى هذا المجال؟
- رجاءً، هل تستطيع إعادة صياغة الجملة؟
- هل يمكنك شرح هذه النقطة بالتفصيل؟
- هل يمكنك التوضيح أكثر؟

وتريد فى بعض الأوقات من الطالب أن يبرر إجابته لأجل الكشف عن نقاط الخطأ فى إجابتهم وتحويرها إلى جواب صحيح وحاسم ويمكن الوصول إلى هذه المرحلة باستعمال الأسئلة الدقيقة، كما هو موضح فى الأمثلة أدناه:

ما الأسس الواقعية لقبولك بهذا الكلام؟

لماذا تقول هذا؟

ما فرضياتك؟

ما الأسباب التى دفعتك إلى كتابة هذه المقالة؟

هل أنت واثق من عدم وجود أشياء أخرى؟

وأخيراً، وأنت كمدرس، تريد أن تحقق من أجل الحصول على جواب صحيح ومقنع ذى علاقة بالموضوع - وهذه أمثلة لهذا النوع من الأسئلة:

- دعنا ننظر إلى هذا الجواب مع الأخذ فى الاعتبار لـ ......

- هل يمكنك ربط جوابك بـ ....

- ما المعانى المتضمنة لجوابك عن ....

- طبق حلك على ....

- هل يمكنك ربط جواب .... الأول إلى قضية ....

فالأنواع المختلفة للأسئلة هى وسائل قيمة للعملية التعليمية فبواسطتها تزداد مشاركة الطلبة وارتباطهم بعملية تعلمهم. يمكنك أن تكون متمكناً فى هذا المجال، والتدريب رقم (١٠:٥) يساعدك فى تحقيق ذلك.

تدريب رقم (١٠:٥) تحديد أنواع الأسئلة

اقرأ ما يلى وحدد نوع أسئلة المدرس: التركيز (ت) المحفزة (ح) البحثية (ث) قارن أجوبتك مع الأجوبة الموجودة فى نهاية الفصل:

ــ ١: درسنا طوال الأسبوع المضلع، وسنقوم بمراجعة سريعة لما درسناه، فما معنى المضلع ؟ لحظة صمت ...... أنت يا ....

الطالب (١) هو شكل مغلق بثلاثة أضلاع أو أكثر".

ــ ٢: جيد يا .... هل يمكنك تسمية شىء واحد يأخذ شكل المضلع فى حياتنا كل يوم؟ لحظة صمت ..... أنت يا ......

الطالب (٢): علامات الطرق لها أشكال المضلع المتنوعة.

ــ ٣: صحيح: بماذا نسمى الشكل ذا الأضلاع الأربعة؟ لحظة صمت .... يا ....

الطالب (٣): المربع.

ـــ ٤: إجابتك صحيحة، فالمربع له أربعة أضلاع، ولكن هناك أشكال عديدة ذات أربعة أضلاع، فبماذا تسمى هذه الأشكال ذات الأضلاع الأربعة؟ لحظة صمت .... يا ....

الطالب (٤): متوازى الأضلاع.

ـــ ٥: هذا مثال آخر على شكل آخر ذى أربعة أضلاع، من منكم يتذكر ما المقصود بالرباعى؟

الطالب (٥): يعنى أربعة.

ـــ ٦: إذن الشكل ذى الأضلاع الأربعة يسمى بالشكل ......؟

الطالب: الرباعـــى.

ـــ ٧: هل يمكنكم تسمية الشكل الرباعى الذى يعرف بالأضلاع المتوازية؟

الطالب: بعد صمت طويل: لا أعرف.

ـــ ٨: هل هذا يفيد؟ يرسم المدرس على السبورة شكلاً سداسيًا فيه كل ضلعين متقابلين متساويان.

الطالب: هذا شبه منحرف.

ـــ ٩: ممتاز يا ......، سَمِّ هذا المستطيل الذى فيه كل ضلعين متقابلين متساويان فى الطول؟

الطالب: مثلث متساوى الساقين.

ـــ ١٠: حسنًا، هل ترى مثالاً على مثلث متساوى الساقين فى هذه الغرفة؟

الطالبة: نعم، هذا الحامل.

ـــ ١١: حسنًا، ما هو إذن شكل المضلع؟ يا ......

طرق الاستجواب:

هناك طرق خاصة لها علاقة بتوجيه الأسئلة المراد منها زيادة كمية وقيمة استجابة الطلبة. وفى هذا القسم سوف نطرح ونناقش أربعة طرق:

١- إعادة توجيه السؤال:

طريقة توجيه السؤال مرة ثانية إلى عدد من الطلبة للاستجابة فى ضوء الاستجابات السابقة. وتعتبر طريقة فعّالة لأجل الحصول على أكبر عدد ممكن من المشاركين فى المناقشة الصفية، وما دام هناك عدة أجوبة صحيحة؛ فيجب إعادة توجيه السؤال بطريقة جديدة متشعبة، منتجة أو تقييمية. وفيما يلى أمثلة على استعمال هذه الطريقة:

لقد درسنا مشاركة العديد من الرجال والنساء، فى ميدان العلم. فمن هو العالم الذى قدم عطاء أكثر؟ (لحظة صمت ترفع خلالها أيد عديدة للإجابة).

طالب (١): أينشتاين.

طالب (٢): ميرى كيورى.

المدرس: ما هو رأيك يا ....؟

الطالب (٣): توماس أدسون.

لاحظ عند إعادة توجيه السؤال، فإنك لا تتفاعل مع استجابة الطلبة. لكن واجبك هنا توجيه السؤال مرة أخرى فقط لطالب آخر. فمشاركة الطلبة ومبادراتهم تأخذ فى الزيادة، وتؤدى إلى تعلم أفضل واهتمام زائد بالموضوع.

إن إعادة توجيه السؤال يمكن استعمالها أيضًا بفعالية مع الطلبة الذين لا يبادرون بالمشاركة للإجابة عن السؤال الموجه. فمن الأهمية مشاركة هذا النوع من الطلبة، وكما ذكرنا سابقًا، إن المشاركة تقودنا إلى زيادة الرغبة فى المشاركة وإلى تعلم أفضل. والأسئلة التالية أمثلة على كيفية استعمال طريقة إعادة توجيه السؤال لتحفيز الطلبة الذين لا يبدون الرغبة فى المشاركة:

المدرس – لقد كنا نناقش موضوع الطاقة الذرية على أنها مصدر للطاقة. ولكن، هناك مخاطر ترتبط باستعمالها. فالسؤال هو: هل يمكننا تطويرها كمصدر طاقة؟

(صمت طويل .. عدة أياد ترفع). حسنًا يا ....

نعم، كما أعتقد يجب علينا تطويرها واستعمالها، وبذلك نستطيع إيجاد طرق عديدة للوقاية من أخطارها.

المدرس: ماذا تعتقد يا ......؟

......: (بعد صمت للحظة) لا أعتقد أنه يجب تطويرها وذلك لخطورتها ولعدم إمكانية إيجاد طرق وقاية كافية وآمنة.

المدرس: هل تريد التعليق يا ......؟

....: بعد صمت ليس بالقصير، على المدرس هنا أن يعطى الوقت الكافى لأجل الحصول على المشاركة من الطالب ......، إذا كان من النوع الذى لا يتطوع للمشاركة إننى أوافق على ما قاله......، لكننا نستطيع أن نوجد طرقًا لتطويرها واستعمالها بأمان.

فمن الأهمية – كما حصل فى المثال الأخير – ملاحظة أن الطلبة الذين تطوعوا للمشاركة لم يُجبروا على الإجابة، بل أُعطوا الفرصة لأجل المشاركة فى النقاش. بالإضافة إلى ذلك أنهم أُعطوا الوقت الكافى للإجابة. ويعرف هذا الوقت بـ "وقت الانتظار" والذى سيكون موضوعنا التالى للمناقشة:

٢– وقت الانتظار:

يحتاج الطالب إلى وقت للتفكير، ووقت لإعداد الجواب الذى يريد أن يرد به على السؤال المطروح. ولقد أوضح الباحث (روى ١٩٧٤، ١٩٧٨) أن معدل متوسط انتظار المدرس لاستحصال جواب الطالب هو ثانية واحدة فقط، وبيّن روى فى بحثه الجديد أن المدرس حينما أدرك أهمية إعطاء الوقت الكافى للطالب، بدأ ينتظر ما بين (٣ – ٥) ثوانٍ والأشياء التالية تحدث:

- زيادة طول استجابة الطالب.

- زيادة تجاوب الطلبة.

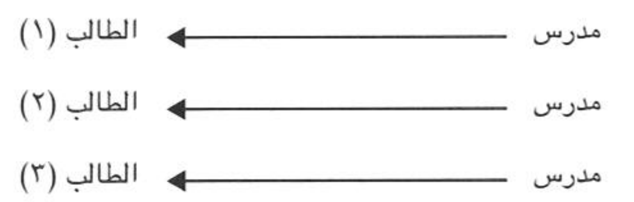
- زيادة توجيه الأسئلة من قبل الطالب.

- زيادة ثقة الطالب بنفسه.

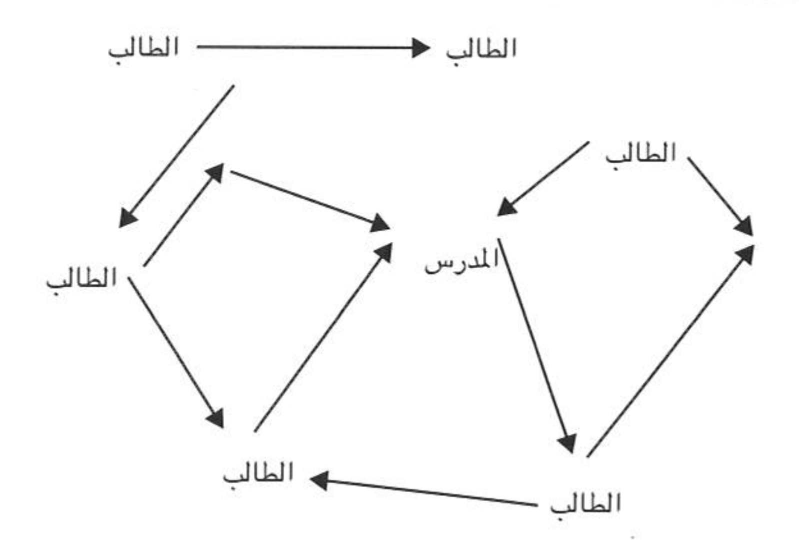
- قلة التماس الأجوبة من قبل المدرس، بل أدى إلى زيادة عدد الراغبين فى الإجابة.

- زيادة التفكير الحدسى.

وهناك نوعان لوقت الانتظار: وقت الانتظار (الأول) وهو الوقت المبدئى الذى يعطى الفرصة لأول طالب يود الإجابة، ووقت الانتظار الثانى الذى يعطيه المدرس لجميع الطلبة من أجل التجاوب مع السؤال نفسه، أو للتجاوب مع جزء معين من السؤال أو التعليق على الجواب الذى تمَّ طرحه من قبل أحد الطلبة. إن وقت الانتظار الثانى ربما يحتاج إلى وقت أكثر. فإذا أراد المدرس زيادة مشاركة الطلبة، فعليه أن يتدرب على كيفية زيادة وقت الانتظار؛ كى يعطى فرصة أكبر لجميع الطلبة للتفكير فى إعداد أجوبة مناسبة. وهذا نموذج من السؤال المتعارف عليه فى داخل الفصل:



إنه لا يزيد على توجيه سؤال وفترة الإجابة فقط - فالمدرس يسأل أحد الطلبة، ويتلقى الجواب عليه، وينتقل إلى طالب آخر، يسأل، ويتلقى الجواب، وإلى الطالب الثالث وهكذا ... فنادراً ما يحصل الطلبة على الوقت الكافى للتعبير عن أنفسهم، والتجاوب فيما بينهم والتعليق على أى شىء. وفى الواقع، إن معظم الأسئلة عبارة عن أسئلة من مستوى الأسئلة الواقعية فاستعمال الأسئلة ذات المستوى العالى بشكل صحيح وإعطاء الوقت الكافى سوف يغيران هذا التسلسل:



إذا أردنا خلق جو للمناقشة بدلاً من الطريقة الروتينية "جلسة سؤال وجواب، فيجب أن يحصل الطالب على وقت كافٍ لأجل الاستجابة، أو التعليق على جواب طالب آخر، أو يسأل بدوره سؤالاً. فهناك رغبة حقيقة ومشاركة فعالة. وبزيادة الوقت من أجل انتظار السؤال التالى إلى ما بين (٣-٥) ثوانٍ، وإعطاء الطالب الوقت من أجل التجاوب مع إجابة طالب آخر مبادرة تستحق المحاولة.

٣- الوقت المتردد:

هو مشابه لوقت الانتظار، وفيه يتوقف المدرس خلال شرحه للمادة ويعطى الوقت الكافى للطلبة للتفكير. ولكن، ليس هناك سؤال يُسأل، ولا جواب مطروح هنا. فالوقت المتردد مفيد خاصة عند تقديم المدرس موضوعًا صعبًا أو توجيه الطلبة لعمل مهمة فى الفصل أو المختبر.

وباستعمال هذا الوقت، يشرح المدرس بعض المواد الصعبة أو يعطى بعض التوجيهات للقيام بعمل مهمة علمية. وحينئذٍ يتوقف لأجل إعطاء الوقت للطالب للتفكير، أو الاستمرار فى اتباع التعليمات. وعند التردد يكون المدرس قد تأكد من فهم طلبته

لكل ما قِيل. فإذا ظهر أنهم قد فهموا، فعلى المدرس أن يستمر. وإذا ظهر أن الطلبة قد فقدوا التركيز، فربما يحتاج المدرس هنا إلى توجيه سؤال أو شرح المادة مرة ثانية أو إعادة التعليمات.

٤- الاستماع:

تعلَّم كيف تستمع لطلبتك. استمع إلى ما يريدون قوله والتعبير عنه وعند الانتهاء من كلامهم، وعند ذلك فقط، قم بصياغة أسئلة إضافية أو علق على أجوبتهم. وغالبًا ما يكون المدرس منشغلاً بالتركيز على نفسه والاستعداد لصياغة سؤال آخر، أو فعالية أخرى، أو توضيح آخر فى حين أن الطالب ما زال يتكلم. وفى الواقع، إن المدرس غالبًا ما يكون تواقًا للاستمرار فى إعاقة أو مقاطعة الطالب قبل الانتهاء من الإجابة أو التعليق.

حاول تنمية مهارة الاستماع ولحظات السكوت. ووقت السكوت هو الوقت الذى حصل بعد انتهاء الطالب من الكلام وقبل البدء بالإجابة أو المتابعة. ولقد بينت البحوث أن المدرس يستطيع أن ينتظر لمدة دقيقة واحدة فقط بعد استجابة الطالب. إن وقت السكوت، يشبه الوقت الذى يتبع توجيه السؤال، ويجب على المدرس أن يزيده إلى ما بين (٣ – ٥) ثوان؛ لأجل تجنب مقاطعة الطالب ولإعطاء الوقت الكافى للطلبة الآخرين لتقديم تعليقاتهم وأفكارهم.

التعزيـــز:

حالما يُطرح السؤال ويتلقى المدرس الإجابة المقنعة، فعليه أن يقرر كيف يتفاعل. فهل يقدم كلمة مديح، أو يوافق، أو يقبل الجواب من دون أى تعليق ويتابع الدرس؟ كيف يتجاوب (هذا هو نظام التعزيز الذى يجب اتباعه) حيث لذلك تأثير فعال على توجيه التفاعل داخل الفصل.

إن المكافأة والمديح اللذين يتبعان إجابة الطالب عن سؤال المدرس، لهما فاعلية عالية فى تشجيع الطالب على المشاركة. إن التفاعل مثل "جيد" "عظيم" "يالها من فكرة رائعة"

و "رائع" ربما تستعمل لأجل مكافأة الطالب على إجابته الصحيحة. هى تحليل كامل للتعزيز الذى تمت مناقشته فى الفصل التاسع.

وبالرغم من جودة بعض التعزيزات، لكن كثرتها تفقد الفائدة المتوخاة من وقت الانتظار، فوقت الانتظار يستعمل لإعطاء الطلبة الوقت الكافى للتفكير وإعطاء الطلبة الآخرين الفرصة للتجاوب. ولكن، إذا تم تعزيز الطالب من أول استجابة له، فربما يؤدى إلى عدم تجاوب الطلبة خوفًا من عدم القدرة على إعطاء الإجابة الصحيحة والحصول على التعزيز المناسب، وذلك لاستعمال المدرس كلمات التعزيز الكبيرة منذ أول الدرس مثل "رائع" "ممتاز".

ولأجل عدم إعطاء تعزيز الاستجابة الأولى للسؤال؛ يجب على المدرس أن يسمح لمعظم الطلبة بالمشاركة، وبعدها يتم التعزيز لكل طالب على قدر مشاركته، ويمكنه العودة إلى أحسن إجابة للتعليق عليها.

وهذا يختم نقاشنا للطرق المتعددة والتى يمكن استعمالها لتحسين مهارة الاستجواب أجب عن التدريب رقم (١٠:٦) والتدريب رقم (١٠:٧) اللذين يشملان مهارة صياغة الأسئلة.

تدريب رقم (١٠:٦) تعاريف عملية الاستجواب

اكتب أمام كل جملة مايناسبها من الاختيارات الآتية: وقت الانتظار الأول (ق١) وقت الانتظار الثانى (ق٢)، الوقت المتردد (م)، أو وقت السكوت (س): قارن إجابتك بالأجوبة الموجودة فى آخر الفصل:

ــ ١: الوقت الذى تنتظر يتبع استجابة الطالب قبل أن تبدأ.

ــ ٢: الوقت الذى تسمح فيه لجميع الطلبة فى الفصل للإجابة عن السؤال.

ــ ٣: الوقفة تستعمل لإعطاء الطالب وقتًا ليفكر مليًا.

ــ ٤: الوقت الذى تنتظر فيه الاستجابة الأولى للسؤال.

تدريب رقم (١٠ : ٧) ملخص عملية صياغة الأسئلة

أجب عما يلى، لاستعمال الطرق العديدة فى صياغة الأسئلة، قارن إجابتك بالإجابات الموجودة فى نهاية الفصل.

١- إن الاستعمال المناسب لوقت الانتظار يقود بشكل طبيعى إلى مشاركة طلابية ممتازة. (صحيح/خطأ)

٢- يجب تعزيز استجابات الطلبة بشكل دائم. (صحيح/خطأ)

٣- إن إعادة توجيه السؤال يحتاج إلى تجاوب الطلبة للسؤال فى ضوء إجابة طالب آخر. (صحيح/خطأ)

٤- إن سكوت المدرس يجب ألا يتجاوز ثانية واحدة . (صحيح/خطأ)

٥- إن استعمال الوقت المتردد يحتاج إلى إتقان المدرس فى توجيه أسئلة عالية المستوى. (صحيح/خطأ)

٦- إن وقت الانتظار الأول ربما يكون لعدة دقائق. (صحيح/خطأ)

٧- إن فن إعادة توجيه السؤال ربما يستعمل بشكل ناجح مع الطلبة الذين لا يرغبون فى التطوع فى المشاركة الصفية عن المناقشة. (صحيح/خطأ)

من المستهدفون بالأسئلة:

لقد أكدت الدراسات العديدة التى أجراها كل من براون وراج ١٩٩٣، وبروان وأدمنسون ١٩٨٤، أنه يمكن توجيه الأسئلة التى تصاغ من جميع مستويات المجال المعرفى إلى الطلبة كأفراد، والمجموعات الطلابية أو إلى الفصل بأكمله. والمخطط رقم (١٠:١) يبين مجموعات التجانس المقبول. ويمكن توجيه الأسئلة المتنوعة إلى جميع الطلبة، أو مجموعة معينة منهم، فى الفصل المتنوع القابليات والقدرات شريطة أن تكون

مأخوذة من المادة التعليمية التى تمَّ تدريسها لهذه الفئة. ونادراً ما، يوجه السؤال إلى فئة مستهدفة، مما يدعو إلى انشغال الفئة الأخرى فى عملية التفكير لإيجاد الجواب المقبول.

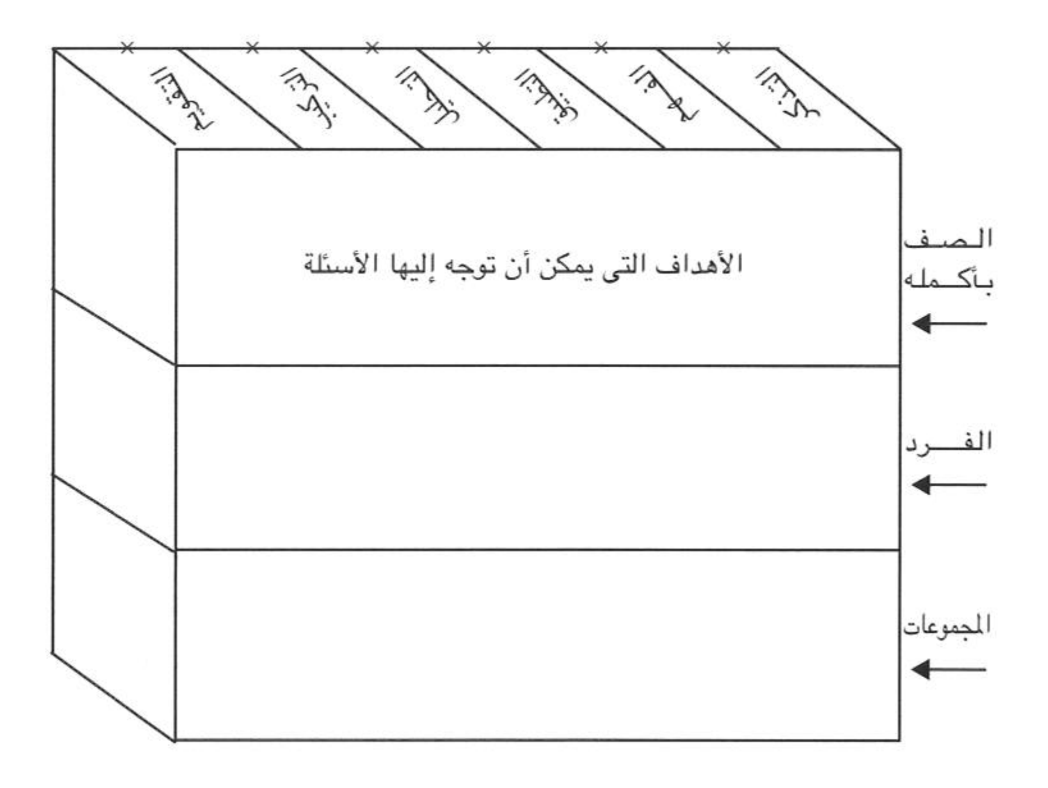
أما فى المجموعات المتشابهة، فيمكن توزيع الأسئلة على جميع الطلبة، سواء كانوا أفراداً أوْ على شكل مجموعات. ويكون هذا السؤال قد صيغ بطريقة معرفية تتناسب مع مستوى الطلبة جميعهم. فلو طرح سؤال على سبيل المثال لمجموعة من الطلبة تختلف مستوياتهم نسبياً، فيمكن تغيير صيغة السؤال حسب مستوى كل مجموعة كالآتى:

السؤال المبسط	السؤال المعقد
- ما هى المواد الغذائية التى تناولتها فى وجبة الإفطار، والتى تحتوى على عنصر الصوديوم؟	- ما أشكال عنصر الصوديوم فى عالمنا؟
- بعد مقتل حمزة عم الرسول (صلى الله عليه وسلم) ماذا حصل لجثته؟	- اذكر أشهر أنواع الوحشية التى حدثت فى إحدى المعارك الإسلامية لأحد الصحابة الكبار.
- بعد أن عرفنا معنى التركيب، والضوء فما معنى التركيب الضوئى؟	- من يستطيع أن يشرح كيف تساعد عملية التركيب الضوئى فى حياة النبتة؟

نلاحظ من الأمثلة المذكورة أعلاه، أن الصيغة فى كلتا الحالتين تختلف اختلافاً كاملاً من ناحية اللغة، والتركيب، والتلميحات والدلائل، لتكون مناسبة لمجموعات الطلبة التى ستوجه إليهم.

والطريقة الوحيدة لصياغة الأسئلة لمجموعات الطلبة المتقاربة فى المستويات والقدرات، يجب صياغتها بشكل يتناسب ومستواهم الفكرى مع توقع اختلاف إجاباتهم. وعلى المصمم أن يتقبل أجوبة أقل تعقيداً مما يطمح أن يحصل عليه. وربما تكون بعض إجابات الطلبة غير متكاملة، مما يعطى الفرصة للمدرس لتقييم الإجابة بقدر ما يتعلق بمحتويات السلوك المطلوبة فى السؤال وقدرة الطالب على الإجابة.

مخطط رقم (١٠:١) المجموعات المستهدفة فى صياغة الأسئلة



جدول رقم (١٠:٣) أنواع الأسئلة حسب مستويات الطلبة

الأسئلة الدقيقة	الأسئلة البسيطة
- تطلب من الطلبة تعميم المحتوى على مشاكل جديدة.	- تطلب من الطلبة تذكر المهمات ذات العلاقة كما دُرست سابقًا.
- منع، تمويه، وتحدٍ بطرق لا تملك أجوبة جاهزة.	- استعمال أمثلة معينة وثابتة، ووضعها بطريقة يعرفها الطلبة.
- يصاغ بشكل بحثي، أو مشكلة أوسع حتى من صيغة السؤال نفسه.	- يستعمل نظام المرحلة تلو المرحلة بحيث يكون كل سؤال أقل من السؤال الذى يليه.
- سؤال الطلبة فى البحث العميق، لتوضيح وإعطاء المبررات أو الأسباب لهذا الجواب.	- أعد صياغة أو كرر الجواب للأسئلة السابقة.
- استعمل مفاهيم مجردة بسؤال الطلبة كيف يمكن استعمال جوابهم أو تحويره لتغطية مفاهيم أخرى.	- إعطاء جواب أو جوابين، حتى ترشد الطلبة إلى بقية الإجابات.
- جزء من تسلسل الأسئلة التى وضعت للمستويات العليا من المفاهيم والنماذج والأفكار.	- وضعت من ضمن لعبة (مثال ٢٠ سؤالاً) مع الجوائز والمكافآت.

وعليه فالتوسع والعمق فى الفهم المطلوب ربما يكونان بشكل أقل لدى بعض الطلبة. ورغم كل ما قيل عن تنويع الأسئلة، لكن يجب أن يبقى فى الذهن، أن الأسئلة يجب أن تصاغ بشكل يتلاءم ومستويات طلبة الصف الواحد بشكل عام، وأن توجه بشكل خاص إلى أنواع التفكير البسيط والمعقد للصف بأكمله سواء كانوا مجموعات صغيرة، أو أفراداً. إن الجدول رقم (١٠:١) يقترح بشكل خاص طرق صياغة الأسئلة.

ما تسلسل الأسئلة المستعملة:

تختلف الأسئلة حسب تسلسلها المستعمل. ومن أبسط الطرق الأساسية فى تسلسل السؤال والذى يشمل صياغة وطريقة عرض السؤال والتعامل معه بشكل يختلف حسب المهمة المراد بها صياغة السؤال.

ولقد لاحظت بحوث كل من براون، وأدمندسون ١٩٨٤، ووايلن ١٩٩١ أن أكثر الأسئلة شيوعاً هى الأسئلة القصيرة التى تنتهى بأسئلة مطولة وتستدعى جواباً طويلاً. ولقد ذكروا أن معظم المدرسين يبدؤون سلسلة أسئلتهم بسؤال عام، ثم بعد ذلك التخصص والدقة. وهذا النوع من الأسئلة (العام إلى الخاص) يمكن أن يأخذ عدة اتجاهات، ولنقل على سبيل المثال الحوار التالى، يبدأ المدرس بطرح سؤال عام ويشجع طلبته على الإجابة ولو بشكل حدسى، وبعدها يتدرج إلى التقلص من العمومية إلى الخصوصية التى تستدعى إحداث بعض التغيرات والتحوير فى صيغة السؤال، إما بقطع جزء منه أو تلخيص السؤال.

المدرس: ماذا كان يرتدى المحاربون القدماء عند الذهاب إلى الحرب؟

الطلبة: بدلة الحرب.

المدرس: ما المعدات التى كان يحملها المحارب حماية له؟

إنه شىء طبيعى عندما يناقش المدرس موضوعاً، فهو يطرح الموضوع ويسأل عدة أسئلة عامة، وبعدها يعيد صياغة هذه الأسئلة لأجل تحديد المشكلة بشكل أوضح.

المدرس: "لقد درسنا أن الجيوش الإسلامية عندما عبرت المر المائى أمر القائد طارق ابن زياد بحرق السفن، فما الدافع لذلك؟

الطلبة: (لا جواب).

المدرس: ماذا قال طارق بن زياد للمسلمين عندما أمر بحرق السفن.

الطلبة: العدو من أمامكم والبحر من ورائكم.

المدرس: ما الهدف من تلك المقولة؟

ولقد أكدت الدراسات العديدة التى أجراها كل من ريدفيلد وروسو ١٩٨١ أن هذا النوع من التقليل من عمومية السؤال، وإضافة خصوصية لسؤال، يكون مستعملاً بشكل متكرر من قبل المدرس. ولكن لا توجد أدلة على أن نوعًا واحدًا خاصًا من هذا التسلسل يستطيع تشجيع الطلبة بشكل فعال أكثر من نوع آخر. وأن النوع المختار يجب أن يكون ذا علاقة وطيدة بالهدف السلوكى المراد تحقيقه، وعلى المحتوى الذى تم تدريسه وعلى مقدرة ومستوى الطلبة.

أما الأنواع الأخرى من الأسئلة التى يمكن استعمالها، والتى اقترحها هانك ١٩٨٩، وبراون وايدمدسون ١٩٨٤، فهى موضحة فى الجدول رقم (١٠:٤) مع الأهداف المناسبة، المحتوى ومستويات الطلبة، وكلها توفر إضافات مفيدة إلى قائمة تدريسك.

جدول رقم (١٠:٤) بعض أنواع الأسئلة

النـوع		الوصـف
- السؤال المطول		مـجـمـوعـة من الأسـئلة من نفس النوع ولنفس الموضوع.
- مطولة ومرتفعة		أسئلة مبدئية تطلب أمثلة بسيطة، يتبعها تغـيـر إلى نوع من الأسـئلة أعلى من مستوى الأسئلة الأولى تؤدى إلى جواب أعمق ذاكرًا الأسباب والفرضيات.
- تضييق السؤال		يبدأ بسؤال عام وبعدها يضيق السؤال ويصبح أكثر تخصصًا مؤكدًا على ذكر الأسباب وإيجاد حل للمشكلة.
- البذر والحصر		بطرح المشكلة وتوجيـه أسـئلة منوعـة، يتبعها بأسئلة أكثر تخصصًا، إعادة المشكلة بصيغة جديدة.
- خطوة بعد خطوة إلى الأعلى		سلسلة من الأسئلة، تسير بشكل نظامى آلى، من ذكر الحوادث إلى إيجاد حل لها، تقييم أو أسئلة مفتوحة.
- خطوة بعد خطوة إلى الأسفل		يبدأ بسؤال تقييمى للحالة، وبعدها تسير بشكل آلى، إلى حل المشكلة، وبعدها إلى ذكر الحادثة.
- الغوص إلى العمق		وذلك يذكر أولاً التـقـيـيم وحل المشكلة، وبعدها تتقدم إلى تبسيط الحالة.

المصـــدر: Asking questions by G Brown and R Edmandson (pp 97-119)

ما مستوى الأسئلة المستعملة:

لقد لاحظنا من خلال جملة النقاشات، أن المدرس الكفء يجب أن يكون على ثقة ومهارة تامة فى صياغة الأسئلة القصيرة والمطولة الموجهة إلى مجموعة معينة من الطلبة، وأن تكون منظمة بشكل متسلسل وذات علاقة بمحتوى المادة التى تم تدريسها. بالإضافة إلى ذلك، يكون قادراً على صياغة الأسئلة الملائمة للمستويات المختلفة من المجال المعرفى. والتى تعتبر من أكثر النظم المتعبة فى تنظيم الأسئلة؛ لأنه يتعدى من المستوى البسيط وهو المقاطع والأفكار الحقيقية التى تستعمل بشكل متكرر فى جميع البحوث.

وليس بالضرورة أن تكون جميع الأسئلة التى تتعلق بمستوى التذكر (كتذكر الأسماء والتواريخ والتعاريف ... إلخ) بسيطة ومملة فى نفس الوقت، وليس من الضرورى أن تكون الأسئلة التى تمثل أعلى المستويات ممثلة لأعلى مستويات التفكير (الاكتشاف، التعمق، وإصدار الأحكام، ... إلخ)، إن الصياغة الدقيقة للسؤال تعتبر نوعاً من أنواع الإبداع عند المدرس، بالإضافة إلى إثارة تفكير الطالب ومشاركته فى النقاش.

إن مستويات المجال المعرفى الستة هى:

- التذكر.
- الفهم.
- التطبيق.
- التحليل.
- التركيب.
- التقييم.

الجدول رقم (٥ :١٠) يوضح سلوكيات الطلبة لكل مستوى من المستويات، انظر كل مستوى ولاحظ طريقة صياغة السؤال التى تتماشى معه.

جدول رقم (١٠:٥) خطة تصنيف الأسئلة

مستوى المجال المعرفى	الاستجابة المتوقعة من الطالب	طرق التدريس	الكلمات التى تستعمل
- مستوى التذكر	يكون الطالب قادراً على: - أن يتذكر، أو يستدعى المعلومات أو يعرف الحقائق، والمعلومات والقواعد.	التكرار / الحفظ غيباً	عرف / صف / حدد
- مستوى الفهم	- أن يغير شكل طرق الاتصال بترجمة، وإعادة صياغة ماذا قيل أو قرئ.	شرح / توضيح	لخص / اشرح / أعد صياغة .....
- مستوى التطبيق	- أن يطبق المعلومات التى تعلمها بشكل يختلف عن الشيء الذى تعلمه.	يطبق / يغير	طبّق / استعمل / وظّف
- مستوى التحليل	- أن يقسم المشكلة إلى أجزائها وأن يبين العلاقة بين هذه الأجزاء.	استقراء / استنتاج	اربط / ميّز
- مستوى التركيب	- أن يجمع الأجزاء لتكوين شيء فريد، أو يجد حلاً جديداً لمشكلة.	متباعد التعميم	كوّن / صغ / أنتج
- مستوى التقييم	- أن يتخذ قراراً، أو يعطى حكماً على قيمة الشيء أو الفكرة، أو إنتاجه.	استنتاج / تحكم	قيم / قرر / برر

١- مستوى التذكر:

يطلب من الطالب أن يسترجع - يشرح، أو يعرف، أو يتعرف على الأشياء التى تمَّ دراستها مسبقًا وخُزنت فى الذاكرة. وهناك بعض الأفعال يمكن استعمالها فى صياغة السؤال لهذا المستوى:

(عرِّف، صف، حدد، اعمل قائمة، سَمِّ، اسرد أو اتل).

وهذه بعض الأمثلة على الأسئلة:

ما تعريف البلازما؟

كم رقمًا نحتاج لكتابة العدد ١٢؟

اتلُ سورة البينة.

اسرد قصة سورة المسد.

كيف نُعرِّف الخط المستقيم؟

نلاحظ من هذه الأسئلة، أن الإجابة عنها سهلة جداً، وذلك باسترجاع المعلومات السابقة، إنها لا تحتاج إلى عملية فهم وتحليل، ومن المحتمل نسيان ما تم حفظه ودراسته فى مدة قليلة لا تتعدى أيامًا أو أسابيع. وربما من خلال خبرتك العملية، تستطيع أن تؤدى الاختبار الشهرى بنجاح، لكنك تفشل فى نهاية الفصل الدراسى، والسبب يعود إلى ضياع الوقت من قبلك أيها الطالب، أو أن المدرس لم ينجح فى ربط الوقائع بأعلى درجات التفكير أو إكساب الطالب المهارات المطلوبة فى نهاية البرنامج.

إننى أتذكر مدرسة التاريخ فى الصف الخامس الابتدائى، لقد كانت تقضى معظم وقتها فى تدريبنا على خطط الوقائع التاريخية والأيام والسنين المهمة غيبًا، وبعدها تقوم باختبارنا فى هذه المواد. وهذه الحادثة حفرت بذهنى أثرًا لن أنساه، ولم أتذكر أى حادثة مما حفظته فى درس التاريخ مطلقًا، ولم أفهم أو أطبق أو أحلل أو حتى أقرأ التاريخ لأجل أن أتمتع به.

فعندما يقوم المدرس بربط الوقائع بمعلومات أخرى، كالتى تكون موجودة فى الدروس المتتابعة والوحدات التعليمية المترابطة، فسوف تبقى جميعها نقطة البداية فى الزيادة تدريجيًا فى تحقيق المستويات العليا من نتائج التعلم.

ولأجل تجنب كثرة استعمال الأسئلة التى تتناول جميع المستويات، أو طرح أسئلة مشتتة تسبب الفوضى للطالب، أسال نفسك أولاً:

هل الوقائع أو المعلومات التى وردت فى سؤالى تمثل معلومات مهمة، ولها صلة بمعارف سابقة لعمليات تعليمية سابقة؟

فإذا كان جوابك "لا" فالأفضل التفكر فى تكليف طلبتك بعمل بحث صغير لإيجاد أجوبة لمشكلة تكلفهم بها، أو تحضير مواد ورسائل تحتوى على المعلومات المطلوبة، بدلاً من دمج جميع المعلومات فى سؤالك فيسبب لهم الفوضى وعدم التركيز.

أما إذا كان جوابك "نعم" فعليك أن تقرر، أى طريقة تود استعمالها فى تنظيم الوقائع والمعلومات التى تمَّ تدريسها فى دروس سابقة متتابعة.

ويكون الطلبة فى بعض الأحيان غير مطالبين بحفظ بعض التواريخ والوقائع، وذلك لعدم الحاجة لاستعمالها بشكل متواصل ولسنين متتابعة طوال دراستهم. ولكنهم بحاجة إلى حفظ معلومات على سبيل المثال فى درس الرياضيات كجدول الضرب، وقوانين الجمع والطرح، والقسمة؛ وذلك لاستعمالها فى حل المشاكل الرياضية فى جميع الصفوف والمراحل.

حاول دومًا باعتبارك مدرسًا أن تعطى نفسك الوقت الكافى للتفكير فى قيمة وأهمية المعلومة التى ستدرِّسها لطلبتك، ومدى استعمالهم لها. وتكون بهذه الطريقة قد جنبت نفسك وطلبتك مشقة وعناء حفظ معلومات كثيرة هم ليسوا بحاجة لها لفترات طويلة.

٢- مستوى الفهم:

إن أسئلة الفهم تحتاج إلى شىء من الفهم للمعلومات والحقائق والوقائع التى سوف يختزنها الطلبة فى الذاكرة. والاستجابة لهذا النوع من الأسئلة تبين بوضوح إمكانية المتعلم فى تفسير وتلخيص الشرح بالتفصيل للمعلومات التى تعلمها. وهذه بعض الأفعال التى تستعمل فى صياغة أسئلة مستوى الفهم:

حوِّل – أعد صياغة

اشرح – لخِّص

قدِّم – ترجم

وهذه نماذج لبعض الأسئلة:

اشرح بأسلوبك الخاص معنى الرأسمالية؟

ما الخطوات المطلوبة لرسم الخط المستقيم؟

قدِّم ملخصاً لنتائج فتح بيت المقدس.

فالاستجابة المطلوبة لكل سؤال، تتبلور فى استخدام الطالب المعلومات التى تم شرحها وفهمها مسبقًا، وذلك بالتعبير عنها بأسلوبه الخاص. فنرى فى المثال الأول عندما سأل المدرس عن معنى الرأسمالية، طلب من الطالب أن يعبر عن المعنى بأسلوبه الخاص، وهذا يحتاج إلى ترجمة أو تحويل التعريف الأصلى (أسلوب الكتاب) إلى تعريف آخر (أسلوب الطالب). وهناك خطوة مهمة فى الانتقال من أسئلة مستوى التذكر إلى أسئلة مستوى الفهم. إن أسئلة مستوى التذكر لا تحتاج إلى عملية الفهم فى حالة الإجابة، لكن أسئلة مستوى الفهم تحتاج إلى ذلك.

ففى المستوى الأول، ربما يفكر الطالب (المستجيب) فى المعلومة، التى تم دراستها مرة واحدة، أما فى المستوى الثانى فالطالب يجب أن يفكر بشكل صحيح فى محتوى السؤال مرتين: المرة الأولى عندما تمَّ خزن المعلومات والمرة الثانية عندما تحول أو يُعاد صياغتها لتكون إجابة بأسلوب ثانٍ وليس أسلوب الكتاب؛ لذا نرى أن أسئلة الفهم تفوق فى قوتها أسئلة التذكر لإثارتها وتحديها التفكير المنطقى والعلمى للطالب، وبذلك تساعد على الاحتفاظ بالمعلومة لوقت طويل فى الذاكرة.

٣- مستوى التطبيق:

إن أسئلة مستوى التطبيق تمتد بمعلوماتها وفهمها إلى المستوى الثالث من المجال المعرفى. فهى تتعدى حدود الحفظ والترجمة للمعلومات، و تطلب من الطالب استعمال المعلومات التى تمت دراستها. وعلى الطالب فى أسئلة التطبيق أن يطبق المعلومات التى حصل عليها فى حل المشاكل المعروضة أمامه، والتى تختلف عن المشاكل والوقائع التى تعلمها؛ لذلك لا يستطيع الطالب أن يعتمد على الحالة الأصلية أو المعلومات والمحتوى الأصلى لحل المشاكل.

وهذه بعض الأفعال التى يمكن استعمالها لصياغة أسئلة مستوى التطبيق:

يطبق	يعرض
يوظف	يحل المشكلة
يستعمل	يجرى (تجربة)

وهذه نماذج من الأسئلة:

أى من الدول الموجودة فى القائمة لديك، تعتقد أن نظامها الاقتصادى نظام رأسمالى؟

هل تستطيع أن ترينى (١٢) قلماً؟

هل يمكنك أن ترسم لى خطاً مستقيماً بين نقطتين؟

فالأسئلة المذكورة أعلاه، تسأل الطالب استخدام المعلومات والأفكار التى تعلمها مسبقاً وفهمها، والشروع فى تطبيقها لحل المشاكل التى تُعرض عليه. ويلزمك كمدرس توجيه الأسئلة من مستوى التطبيق لطلبتك والتى تحتوى على مشاكل تختلف عما تعلموه. إن أسئلة التطبيق تشجع الطلبة على ترجمة المعلومات الجديدة إلى حالات جديدة، بالإضافة إلى استعمال المعلومات التى تعلمها كقاعدة أساسية للتطبيق. وهى تطلب من الطالب استخدام جميع المعلومات التى تعلمها بشكل واقعى لتحقيق هدف معين.

وتحتاج أسئلة التطبيق إلى طريقتين معرفيتين، هما: (أ) استعمال جميع المعلومات التى سبق تَعلمها من خلال المستويين السابقين التذكر والفهم. و(ب) دمج المعلومات التى سبق تعلمها فى سياقات أخرى متجانسة ومترابطة.

إن عدد أسئلة التطبيق التى يمكن سؤالها يعتبر أقل أهمية من الاستمرار فى توجيهها. ويعتقد معظم المدرسين الجدد فى مهنة التدريس أن هذا النوع من الأسئلة يجب أن يؤجل إلى نهاية الوحدة التعليمية، والأسوأ من ذلك أنهم يفضلون تأجيلها إلى نهاية الامتحانات. ولكن، كما رأينا، فهى تعتبر ضرورية جداً فى كل وقت ويفضل التجاوب الطبيعى والذى يشمل الوقائع أو القوانين المرغوبة، أو عندما يكون تسلسل وربط الأحداث هو هدف الدرس.

ويمكن تحديد قيمة الأسئلة التطبيقية بمدى قدرتك على تغيير المشكلة، والمحتوى، أو المحيط الذى تمَّ تعلم المعلومات والوقائع فيه. فإذا كان التغيير بسيطًا، فإن تحويل التعلم إلى محتوى أوسع لم يحصل مسبقًا، وسوف يحفظ طلبتك الوقائع والقوانين من محتوى سابق. وبتفسير آخر، إذا كان التغيير كبيرًا، فالمحتوى الجديد يحتاج إلى استجابة خارج حدود طاقات وقدرات الطلبة. والطريقة الوحيدة فى الابتعاد عن خلق أية مشكلة هى فى رفع مستوى أسئلة التطبيق التى تحتاج إلى رفع مستوى الطالب بتعليمه وتدريبه على التعامل مع مشاكل أو مواقف جديدة ذات علاقة بما تمَّ تعلُّمه مسبقًا. وأبسط طريقة فى تحقيق هذا هى تغيير المواقف أولاً، ثم بعد ذلك يتم التحويل تدريجيًا إلى مواقف غير معروفة.

٤- مستوى التحليل:

أسئلة هذا المستوى تتطلب أن يقوم الطالب بتجزئة المشكلة إلى أجزائها الأساسية - وأن يوجد العلاقة بين هذه الأجزاء. إن الأهداف الرئيسية لأسئلة مستوى التحليل هى تحديد الأخطاء المنطقية، والتمييز بين الحقائق، والآراء والفرضيات؛ لاستنتاج الأحكام النهائية، وإيجاد الدلائل أو التعاميم. وباختصار اكتشاف الأسباب التى وراء المعلومات المعطاة. وهذه مجموعة من الأفعال يمكن استعمالها فى صياغة الأسئلة:

جزِّء	عيِّن	ادعم
ميِّز	اربط	فرِّق

وهذه بعض نماذج الأسئلة:

ما العوامل التى تميز الرأسمالية عن الاشتراكية؟

أى هذه الصناديق يحتوى على (١٢) شيئًا؟

أى من الصور التالية تمثل الخط المستقيم؟

إن أسئلة التحليل تعتبر بداية التساؤل أو عملية إيجاد حلول للمشاكل، وبداية التغيير من المباشر إلى اللامباشر فى عمليات التعلم.

مستوى التركيب:

فى هذا المستوى يقدم الطالب شيئًا فريداً أو أصيلاً لتصميم حل للمشكلة، وتكوين جواب، أو يتنبأ أو يتوقع ناتجًا لمشكلة لم يرها، أو يقرأ عنها، أو يسمع استجابة. وهذا المستوى له ارتباط قوى بعملية الإبداع، وعملية الإبداع المطلوبة هنا هى ليست أفكارًا جاءت من اللاشىء، بل هى إبداعات موجهة جاءت نتيجة المرور بمراحل تدريجية فى العملية التعليمية ذاتها. إن الحقائق، والقواعد، والأعمال المتسلسلة وأى أسئلة تحليلة طُرحت مسبقًا تعرِّف الحدود والاتجاهات للتركيب المطلوب؛ لذا فإن العلاقة بين أسئلة التركيب والأهداف المراد تحقيقها يجب أن تكون واضحة لجميع الطلبة. وهذه بعض الأفعال التى يمكن استعمالها فى الصياغات:

قارن	كوّن	صُغْ
عيّن	توقع (تنبأ)	
اخترع	أنتج	

وهذه أمثلة لبعض الأسئلة:

كيف يكون النظام الاقتصادى الذى يجمع كل الصفات الرئيسية للنظامين الرأسمالى والاشتراكى؟

ما الأعداد الجديدة التى يمكنك عملها بإضافة العدد (١٢)؟

كيف يمكنك أن تعمل خطًا مستقيمًا دون استعمال المسطرة؟

وهذا الأمثلة توضح التنويع الذى يمكن توقعه من الأسئلة التركيبية أكثر مما هو فى الأسئلة التحليلية. وهذا يعود إلى نوع الأسئلة القصيرة التى استعملت فى التدريس، وهذا الانفتاح يمكن ملاحظته فى أسئلة التحليل، ولكنه يكون أكثر وضوحاً فى أسئلة التركيب؛ لذلك فإن تحضيرك من أجل التنوُّع سيكون صعباً فى كيفية تقبل الطلبة لأسئلة التركيب.

إن الأسئلة التى توجه لإيجاد الطرق فى كشف العناصر من غير استعمال الجداول الدورية، يمكن أن تحصل على احتمالات للإجابة، ويكون بعضها مرفوضاً، والآخر مقبولاً. هنا يجب قبول كل الإجابات المعقولة، حتى لو كان الحل محدداً بواحد أو حلين جيدين. يجب أن تعرف أن سؤالك مفهوم بصورة كافية كى يجاب عليه بسهولة ودقة. وربما يمكن

حصـول المدرس علـى الدقـة والعمليـة والكفـاءة مـن ردود الطلبـة، ولكـن لا يمكـن الاعتماد على ذلك بشكل دائم.

وهناك خـاصية أخـرى تتميـز بها الأسئلة ذات المسـتوى العالى وهـى تعـددية الردود (الأجوبة) التى يمكن الحصول عليها. إن السؤال المتعدد الردود يشجع بشكل نشط تنوع الردود، وفى نفس الوقت يحاول دومًا أن يجد الجواب المناسب. الجدول رقم (١٠:١) يبين الأنواع المختلفة لتسلسل الأسئلة، وباستطاعة العديد منها أن يقولب ردود الطلبة بحيث تكون أكثر تعقيداً أو بساطة من الأصل. ويمكن استعمـال هذه التعددية فى هذا النوع من الأسئلة؛ لأجل استخراج الأفكار القيمة واستعمالها فى تغير صيغة السؤال الأصلية، وأخذ منحنى جديد لأجل الوصول إلى الجواب المطلوب: كما هو فى المثال التالى:

المدرس: ما الوسائل الأخرى التى يمكن استعمالها إلى جانب الجدول الدورى لإيجاد أو احتمالية إيجاد أو اكتشاف العناصر التى لم تكتشف حتى الآن؟

الطلب رقم (١): يمكننا أن نذهب إلى القـمر، ونرى إذا كـانت هناك بعض العناصـر التى لم توجد لدينا.

الطالب رقم (٢): نسـتطيع أن نغـوص إلى مـركـز الكرة الأرضـيـة، ونرى إذا كـان بالإمكان العثور على العناصر المفقودة.

الطالب رقم (٣): يمكننا أن ندرس حطام النيازك، قد نجد شيئًا.

المدرس: هذه أجـوبة جـيـدة، ولكن مـاذا يـحـصل لو أن هذه النزهـات إلى القـمر، والى باطن الأرض، أو لإيجـاد نيـازك، مكلفـة جداً مـادياً وزمنيًا. فكيف يمكن لنا اسـتـعـمـال العناصر الموجودة أصلاً على أرضنا هذه لإيجاد عناصر أخرى جديدة؟

الطالب رقم (٤): حسنًا، ربما نستطيع أن نُجرى تجارب بالعناصر التى لدينا؛ لنرى إذا كانت لدينا القدرة على صنع عناصر جديدة منها.

هذا الحـوار البسيط يوضـح لنا كيفـية تقليص السؤال وجعله يركز على نقطة جديدة مـهمة، أُوجدت من إجابات الطلبة. وبهذه الطريقة، إن تنويع الأجوبة المتـعددة التى جاء نتيجـة حتمية من أسئلة التـحليل ومن أسئلة أخرى تمثل درجات عليا من التفكير، ويمكن استعمالها لتوجيه الإجابات الذكية إلى أسئلة منظمة تحتوى على طرق عديدة للبحث، والتى تسهم فى التحليل والإبداع الفكرى.

أسئلة التقييم:

أسئلة هذا المستوى العالى من السلوكيات المركبة، حيث يطلب من الطالب تكوين أحكام واتخاذ قرارات مستعملاً معايير صحيحة واضحة. وهذه المعايير ربما تكون ذاتية (عندما تستعمل مجموعة من القيم فى اتخاذ القرار) أو موضوعية (عندما تستعمل الشواهد أو الطرق العلمية فى تقييم شىء ما). وفى كلتا الحالتين، فإنه من الأهمية أن تكون هذه المعايير المستعملة معبرة ومفهومة بوضوح (وليس من الضرورى تقييمها) من قبل الآخرين. وهذه بعض الأفعال التى يمكن استعمالها فى صياغة هذا النوع من الأسئلة.

قيِّم قدِّر

احكم دافع

قرِّر برِّر

وهذه نماذج من الأسئلة:

باستعمال أدلة من اختيارك، هل الدول الرأسمالية أو الاشتراكية لديها أعلى مستوى معيشة للفرد؟

أى الأرقام التالية تحتوى على حاصل ضرب الرقم ١٢؟

أمامك عدة خطوط، ما الخطوط المنحنية وما الخطوط المستقيمة؟

تمتاز أسئلة التقييم بخاصية جديدة هى مواجهة الطالب بالمشاكل أكثر مما يظهر فى الواقع. وهذا يعنى أن أسئلة التقويم قادرة على ربط ما يدور فى داخل الصف بالعالم الخارجى؛ لأن اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام هى المكونات الأساسية لحياة البالغين.

إنه من الضرورى أن تكون التجارب والمعلومات التى يحصل عليها الطالب داخل الصف، هى بمنزلة نقطة البداية للطالب تجاه المستقبل الذى سيكون فيه كعضو يعيش ويتعايش داخل المجتمع وضمن المجموعات المتعددة والمختلفة من البشر.

فإذا كان إعداد الطلبة فى المدرسة لأجل أن يتدبروا أمور حياتهم، فيجب أن يتعلموا من المراحل الأولى وحتى نهاية المرحلة الدراسية بأكملها؛ لذلك، إذا تمكنت من توجيه سؤال التقييم لطلبتك؛ فإنك تكون قد جلبت لهم العالم الخارجى، بمستواهم الفكرى وخبراتهم. وهذا يعتبر واحداً من القدرات المهمة التى يتمتع بها المدرس الكفء. وهذه

القدرة لم تأت بالطرق السهلة، ويجب أن نعلم، أن كل الصفات التى تمت مناقشتها للمستوى العالى من الأسئلة (السؤال المتنوع، الفرص المتاحة للسؤال المفتوح، أو السؤال المطول، والمتعدد الأجوبة) كلها موجودة فى أسئلة التقييم. ولكن يجب أن تضاف لها المعايير لجعلها مناسبة للجواب.

إنه مهم جداً أن نعرف أن أسئلة التقييم هى أسئلة مستقلة غير خاضعة لأى مقاييس واعتبارها أسئلة قصيرة أو مطولة. فإذا سأل المدرس السؤال التالى:

هل عملية الجمع ٢ + ٢ = ٤ صحيحة؟

فأنت هنا تسأل سؤالاً تقييمياً يحتاج إلى جواب واحد فقط بسيط. وإذا كان بالإمكان اشتراك الطلبة فى عملية تعلم محددة لأبسط عملية استرجاع معلومات مخزنة فى الذاكرة لعمليات الجمع. وهذا السؤال التقييمى الآتى يتضمن معانى عدة لتدريب الطالب على الحكم، وأن يفكر بإمعان ودقة عند السؤال: ما الخدمات التى يمكن أن تقدمها الدولة فى النظام الاشتراكى الاقتصادى، ولا تقدمها فى النظام الرأسمالى الاقتصادى؟

نرى أن السؤال الأول قصير، و يركز على جواب يتكون من كلمة واحدة هى نعم أولاً. أما السؤال الثانى، فهو سؤال مطول، يسمح بعدة إجابات ويُقبل الجواب المقنع بعد الحكم عليه وإضافة مجموعة من المعايير الذاتية أو الموضوعية، وهذه المعايير المضافة لتقرير صلاحية السؤال الأول لا تعطى مجالاً للحكم. أما المعايير التى تُضاف فى حالة السؤال الثانى، فتعطى المجال الرحب للحكم. إن معاييرك الأساسية لسؤال التقييم هى عبارة عن قرارات وأحكام كأنها صنعت فى العالم الواقعى.

المشكلات العامة لاستعمال الأسئلة:

استناداً إلى الملاحظات الصفية لتصرفات بعض المدرسين خاصة حديثى العهد بالعملية التعليمية فى توجيه الأسئلة؛ نورد بعض المشكلات التى تم اختيارها من ملاحظات المتابعة وبعض المقترحات لتقويمها:

هل تُستعمل الأسئلة المعقدة، الغامضة أو السؤال المضاعف؟

من المشكلات الشائعة فى توجيه المدرسين الجدد للأسئلة استعمال السؤال المعقد والغامض، أو السؤال المضاعف. ويكون هذا السؤال طويلاً ومعقداً؛ مما يؤدى إلى ضياع

الفكرة الرئيسية لدى الطالب قبل الوصول إلى نهاية السؤال. وفى بعض الأوقات – دون قصد– نرى بعض المدرسين يقومون بدمج سؤالين وجعلهما سؤالاً واحداً أكثر غموضاً وتعقيداً.

و تطرح هذه الأسئلة على الطلبة لفظاً، وليس كتابة، فلا توجد هناك وسيلة عند الطلبة لإعادة قراءة السؤال لأجل معرفة المطلوب فيه. وقد تزداد درجة الصعوبة فى مثل هذه الأسئلة، مما يصعب على المدرس إعادة ما يطلبه من الطالب. انظر إلى الأمثلة الثلاثة الآتية كنموذج للأسئلة المعقدة والصيغة المبسطة:

المثال الأول للسؤال المعقد:

"نحن كلنا نعرف أن الأمة العربية تمتد من البحر الأبيض المتوسط إلى جنوب الخليج العربى، لكن كيف تمَّ ذلك؟ ومتى تمَّ؟ وفى أى وقت تمّ تعريب الدول التى كانت غير عربية قبل دخولها إلى الإسلام؟

ففى هذا السؤال عدة أسئلة تحتاج إلى وقت طويل للإجابة عنها لو أردنا الإجابة عن كل فرع من فروع هذا السؤال إلى جانب كون الشق الأول والثانى متداخلين وغير واضحين، والشق الثالث من السؤال يحتاج إلى دروس للإجابة عنه، علماً أنَّ معظم الطلبة لا يعرفون جوابه، و يصبح السؤال مملاً وبعيداً عن احتمال الإجابة عنه من قبلهم.

الصيغة المبسطة: كلنا يعرف خارطة العالم العربى، فما الدول التى نطقت العربية واتخذتها لغة بعد دخول الإسلام إليها؟

المثال الثانى:

الصيغة المعقدة: كيف يمكن للحيوانات ذات الخلية الواحدة أن تتكاثر، وأن تنقسم لتكون حيواناً مشابهاً لنفسها؟

فإذا أردت أن توجه هذا السؤال، فكن واثقاً من تلقى طلب من أحد الطلبة لإعادة السؤال. وفى كل الأحوال، فإنه يصعب عليك إعادة نفس الصيغة بهذا الغموض؛ لأن السؤال يعتبر فاشلاً فى الوصول إلى النقطة المراد الإجابة عنها، وذلك لتكرار المدرس نفس الشىء أكثر من مرتين.

كيف يمكن لحيوانات الخلية الواحدة أن تتكاثر ... أن تنقسم ... أن تنتج حيوانات مشابهة لنفسها؟ إن هذا الحشو يمكن بسهولة أن يؤخذ بشكل خاطئ على أنه ثلاثة أسئلة منفصلة من قبل الطلبة الذين يحاولون فهم (توالد حيوانات الخلية الواحدة) فى المراحل الأولى. وجه سؤالك أولاً ببساطة، ثم أعد صياغته بعد ذلك، عندها يعرف الطلبة أن السؤال نفسه جاء بصياغة جديدة.

الصيغة المبسطة: بأى طريقة تتكاثر الحيوانات ذات الخلية الواحدة؟

المثال الثالث:

الصيغة المعقدة: ما تصورك للحرب فى أفغانستان، أو الحرب فى البوسنة أو حرب الشيشان، أو الحرب بشكل عام؟

يعتمد الجواب على أى جزء من السؤال يود الطلبة سماعه، وربما تحصل على أجوبة مختلفة منهم، والمقصود هنا توجيه سؤال يزود الطلبة بخيارات عديدة لأجل مشاركتهم جميعًا فى تقديم جواب صحيح. ولكن، إذا كنت تريد أن تبدأ الجدل والنقاش، فالأجوبة العديدة والمختلفة ربما تكون واسعة؛ مما يجعل الانتقال إلى النقطة الثانية فى السؤال صعبًا جداً.

ويحتمل فى هذا السؤال أن يستغرق النقاش الحاد بين الطلبة وقت الدرس ولا يتم التوصل إلى جواب محدد يجيب عن المطلوب من هذا السؤال، ويضيع سبب توجيه هذا السؤال، فالسؤال نفسه واسع، ولا حدود له، ومتشعب الفائدة، بحيث لا يمكن التركيز فيه على المعلومة المطلوبة والمحددة.

الصيغة المبسطة: ما الأسباب التى تعتقد أنها تبرر الحرب بين الجماعات التى تنتمى إلى نفس القومية؟

وهذه بعض الشروط الأساسية لتجنب التعقيد، والغموض، والسؤال المضاعف:

١- ركز فى كل سؤال على فكرة واحدة فقط.

٢- عين الفكرة الرئيسية مرة واحدة.

٣- وجه السؤال بكلمات معدودة ومحددة.

هل تقبل الجواب الذى تريده أنتَ فقط؟

وهذه مشكلة عامة أخرى للمدرسين وخاصة الجدد، وهى اعتماد وقبول الجواب الذى يريده المدرس نفسه - بشكل قاطع - ؛ فالتميز يمكن أن يمتد إلى اختيار جوابه المفضل لديه على الجواب المفضل عند الطالب. فعند تدريس محتوى جديد (وهذه هى الحالة للسنة الأولى من التدريس للمدرس الحديث) ترغب فى الشعور بالطمأنينة والثقة بالنفس بتحديد الأشياء، التى تعرفها أكثر من غيرها. فأول ردة فعل هو عدم تشجيع الاستجابات التى تتصورها غير وافية لما تتوقعه أنت صحيحاً. وهذا يعود بشكل مباشر إلى عدم التحديد فى سؤالك، و يؤدى إلى التشعب، وهذا التشعب خصلة من خصال المدرس الجديد، والذى يضيع على طلبته بعض الأسئلة المختارة من المتابعة. لننظر من هذا الحوار، كيف يُشعِّب المدرس السؤال حسب طبيعة الأجوبة التى يتلقاها:

المدرس: سندرس اليوم، برامج الدولة فى تسكين البدو، ولماذا تريد إسكناهم، وكيف ستقوم بإجبارهم على السكن المستقر، ولماذا استجاب البدو لذلك؟

الطالب (١): لأجل زراعة الأرض.

المدرس: لا، ليس لغرض الزراعة.

الطالب (٢): لأجل تعليم أولادهم.

المدرس: لا، ليس لتعليم أولادهم.

الطالب (٣): لأجل الاستقرار فى منازل صحية.

المدرس: لا، ليس لأجل الاستقرار.

فلو استمر هذا النقاش لفترة طويلة، فلا شك أن بعض الطلبة سوف يتركون المناقشة، وذلك لمعرفتهم بأن إجابتهم ليست خاطئة، ولكنها ليست الإجابة التى يريدها المدرس. فما يريده المدرس هو أن البدو ربما قبلوا الاستقرار طلباً لشمولهم بالرعاية المخصصة لهم من قبل الدولة فالجواب الأخير للطالب (٣)، هو جواب جيد لتحفيز الطلبة للبحث عن أسباب الاستقرار. لكن المدرس خسر هذه الفرصة من أجل انتظار الجواب الذى يعتقده صحيحاً، وربما يكون وقت الانتظار عند هذا المدرس صفة جيدة، لكنها طويلة جداً ومملة للطلبة خاصة بعد استجابة جميعهم للمدرس، وما زال ينتظر الجواب المقبول لديه؛ فالأجوبة الوحيدة التى ينتظرها المدرس ربما تكون هى الأفضل، ولكن يجب أن تتذكر أنَّ الإجابات

الصحيحة جزئياً وحتى الأجوبة الغريبة يمكن أن تصبح إضافات فعالة إلى المناقشة خلال استعمال التحفيزات. فالجواب لحل هذه المشكلة هو استعمال الأسئلة المثيرة ويمكن التوصل إلى الإجابة المطلوبة بعد ذلك.

لماذا نسأل هذا السؤال:

ربما يكون من أكثر الأخطاء فداحة هى أن يوجه المدرس سؤالاً ولا يدرى لماذا يسأل هذا السؤال. يجب أن يعلم المدرس، أن الأسئلة هى أدوات تساند العملية التعليمية التعلمية. فقرارك الأول فى استعمال الأسئلة هو تحديد إذا كان درسك يحتوى على وقائع، وقواعد، وتسلسل حوادث أو مفاهيم، ونماذج وشروح. فإذا كان هدفك القسم الأول فالأسئلة المحددة كمستويات (التذكر والفهم والتطبيق) هى التى يجب أن توجه إلى الطلبة، وإذا كان هدفك القسم الثانى فما عليك إلا القيام بالأسئلة المتشعبة للمستويات (التحليل والتركيب والتقييم). وهذا القرار ملخص فى المخطط رقم (١٠:٢).

المخطط رقم (١٠:٢) شجرة القرارات لنوع الأسئلة الموجهة

هل أنت تدرس النوع الأول أو النوع الثانى من السلوكيات؟

إذا كان النوع الأول:
فما عليك إلا استعمال الأسئلة المحددة التى تدرس فيها الوقائع والقواعد وتسلسل الحوادث.

إذا كان النوع الثانى:
استعمل الأسئلة المتشعبة لتدريس نماذج المفاهيم والأفكار المجردة.

الأسئلة من مستوى الفهم

الأسئلة من مستوى التذكر

الأسئلة من مستوى التطبيق

الأسئلة من مستوى التركيب

الأسئلة من مستوى التحليل

الأسئلة من مستوى التقييم

فإذا لم تستطع أن تحدد أين موقعك فى المخطط السابق، فإنك سوف توجه سؤالاً خاطئًا، ويحتاج سؤالك إلى التسلسل المنطقى، وربما تنتقل من السؤال المحدد إلى المتشعب، ومن تذكر المعلومة البسيطة إلى اكتساب المفاهيم والنماذج. ويرى الطلبة أن سؤالك ينقصه التركيز، وذلك لفقدان الربط بين الأفكار، وتظهر للطلبة أنك غير فاهم أو تنقصك القدرة على تبسيط المعلومة وإفهامها لهم؛ لذلك فمن الأهمية أن تقرر فى البداية ما هى إستراتيجية الأسئلة التى تستعملها، وتتحرك تجاه تحقيقها باختيار الأسئلة المناسبة لمستويات الأهداف السلوكية.

وأخيراً، يجب أن تتذكر أنك تستطيع تنويع الأسئلة تبعًا للمستويات الموجودة فى المخطط رقم (٢ :١٠) بعد معرفة أهدافك وماذا تريد الحصول عليه من طلبتك.

هل تجيب عن الأسئلة بنفسك:

هذه مشكلة أخرى شائعة بين المدرسين الجدد وهو توجيه السؤال، ثم الإجابة عنها، ويتجاوب فى بعض الأحيان الطلبة لكنهم يقاطعون من قبل المدرس بإكمال الجواب:

المدرس: من الذى فتح بلاد الأندلس؟

الطالب: طارق.

المدرس: ابن زياد، نعم، هذا صحيح.

وفى أوقات أخرى يحدث العكس: يبدأ الطالب بالإجابة ويعلم المدرس أنها خاطئة، فيسكته المدرس ليجيب عن السؤال بنفسه.

المدرس: من الذى فتح بلاد الأندلس؟

الطالب: أبو القاسم.

المدرس: لا، هذا خطأ، إنه طارق بن زياد.

فلا حاجة للقول هنا، إن المثالين كليهما يحبطان نفسية الطالب، ففى كلتا الحالتين حرم من فرصته فى إكمال الجواب الصحيح أو الإجابة الخاطئة التى لم يُسمح له بإكمالها. ومها يكن قصدك، فإن الطالب يراها بطريقة تختلف عنك. وباعتبارك مدرسًا عليك أن تنتظر الطالب أن يكمل إجابته، ويستعملها كأساس لبناء أسئلة أخرى، والحصول على

أجوبة أخرى، فالأسئلة المميزة تؤدى إلى الحصول على استجابات عديدة ومعلومات أكثر، وتزويد التلميحات والدلائل بعد الإجابة الخاطئة لأجل توسيع دائرة السؤال ومشاركة الطلبة فى التفاعل والحصول على الجواب المطلوب. سواء كانت إجابة الطالب صحيحة أم خاطئة، فمقاطعة المدرس الدائمة لاستجابات الطالب وذلك للحصول على الإجابة الصحيحة دليل على شخصية المدرس المسيطرة، أو كثير الكلام، وهذا ربما يؤدى إلى إحباط الطالب فلا يتعلم أبداً إعطاء أجوبة كاملة مفيدة أو المشاركة الاختيارية.

هل تستعمل السؤال كعقاب:

أما مشكلتنا الأخيرة، والتى تعتبر الأكثر صعوبة، فهى استعمال أو استغلال الأسئلة لمعاقبة الطالب أو وضعه موقع المدافع عن نفسه. فتوجيه سؤال إلى الطالب ربما يكون عقاباً له، أو مكافأة وهذه أمثلة على أسئلة يمكن استعمالها عقاباً.

١- الطالب الذى ينسى واجبه المنزلى، يُسأل عمداً عن ذلك الواجب.

٢- الطالب الذى لا يشارك مطلقاً، هو الذى يوجه إليه السؤال.

٣- الطالب الذى يجيب إجابة خاطئة، يوجه إليه سؤال أصعب من السؤال الأول.

٤- الطالب الذى يقاطع المدرس بأسئلة ليس لها أجوبة معروفة.

٥- الطالب الذى يجيب عن السؤال بلا مبالاة، يسأل أربعة أسئلة متتالية.

وبالتحديد فإن معظم المدرسين، من وقت إلى آخر، قد استعملوا الأسئلة لأحد الأغراض المذكورة أعلاه. والغريب فى ذلك، أن معظم المدرسين لا يرون فى ذلك عقوبة للطالب، دون النظر للقصد أو النية الموجودة. وتعتبر هذه الأسئلة عقوبة؛ لذلك لا نستطيع إشراك الطالب فى العملية التعلمية بشكل فعال، ونترك لدى الطالب انطباعاً سيئاً عن نفسه، ضعفاً فى الثقة بها، وقلقاً شديداً يسبق الجواب عن السؤال. وهذه السلوكيات تقف عائقاً فى طريق العملية التعليمية، والتى تؤدى بدورها، إلى عدم وجود طرق سليمة لاستعمال الأسئلة وطريقة طرحها.

إن كل مشكلة طلابية تم ذكرها فى الأمثلة السابقة، يمكن تناولها بشكل فعال، وربما يُعمل الآتى:

١- كتابة قائمة بأسماء الطلبة الذين لم يعملوا الواجب المنزلى.

٢- إعطاء مجموعة من الأسئلة كأمثلة للطالب الذى لا يشارك مطلقًا؛ كى يتكون لديه فكرة عامة ربما تزيل العوائق التى تمنعه من المشاركة.

٣- إعادة التجربة فى إعطاء التلميحات والدلائل للطلبة الذين يتجاوبون بشكل خاطئ؛ كى يتمكنوا من الإجابة ولو أجابوا نصف السؤال بشكل صحيح.

٤- معاقبة أو توبيخ الطالب حين يثير الفوضى داخل الفصل.

٥- الانتقال بسرعة إلى طالب آخر حين تكون الاستجابة غير مبالية.

إن اتساع الوقت يعنى وجود وقت للتعامل مع التصرفات السيئة، وهذا المعنى هو أكثر فعالية من استعمال الأسئلة؛ فالأسئلة هى وسائل أكاديمية يجب أن تُقيم وتُصان للغرض الذى وجدت من أجله. وإساءة استعمالها فى غير هدفها الأصلى، ربما يؤثر على قيمة وفعالية الأسئلة وكيفية تلقى الطالب لها (هل أُعطى السؤال الصعب لاعتقاده (المدرس) بأننى طالب ذكى أو يريد عقابى بذلك؟) ومثل هذا التناقض يمكن أن يستنزف نشاط الطالب. والتركيز المطلوب للإجابة عن الأسئلة ربما يؤدى إلى استمرار الشك فى قابلياته وقدراته. أما الناحية الأخرى من الأسئلة، فيمكن أن تستعمل على شكل مكافأة عند استعمالها بشكل صحيح؛ فتعطى الفرصة للطالب كى يظهر أمام زملائه، ويعرض ما يعرف من الإجابات الصحيحة التى تضعه فى مقدمة الآخرين، ويتم اختباره وإعطاؤه الدرجة التى تليق بمركزه، دون النظر إلى مستوى قابليته أو معلوماته المطلوبة للإجابة الصحيحة.

يجب عدم إهمال الطالب ورفض إجابته إذا كان يعانى صعوبة فى الوصول إلى الجواب الصحيح. بل، حاول من وقت لآخر استعمال معايير أوسع بدلاً من (صحيح أو خطأ) لمساعدة الطالب فى المشاركة، فإنها تعتبر مكافأة نفسية وعقلية للإجابة عن الأسئلة. حاول مكافأة الإجابة الأكثر حداثة، والأكثر تجديداً وعملية، والأكثر إثارة للتفكير والأكثر دقة – وبهذا تستطيع أن تشرك جميع الطلبة فى تحديات وإثارة الأسئلة.

وهناك خطوط عامة متعارف عليها فى صياغة الأسئلة، نذكرها هنا لاعتقادنا أنها تساعد المعلم على توجيه السؤال. وكما ذكرنا فى عدة أماكن أن صياغة وتوجيه السؤال هى فن ومهارة يمكن تعلمها بالتدريب المستمر:

١ - وجِّه سؤالاً واضحاً للطلبة يتسم ببساطة اللغة والوضوح ليفهمه الطلبة جمعيهم.

٢ - وجه سؤالك قبل تحديد الطالب لأجل التفكير فيه، وبعدها عيّن أحد الطلبة للإجابة. وعند مناداة الطالب يرجى ذكر اسمه؛ كى يكون الطالب الذى يتسم بالخجل أو البطء مستعداً للمشاركة.

٣ - وجه السؤال الذى يتناسب مع أهداف الدرس.

٤ - وزع الأسئلة بين الطلبة بعدالة، وتجنب توجيهها لمجموعة معينة فقط، وعدم اتباع نظام ميكانيكى فى توجيه الأسئلة، وذلك لتعود الطالب على ذلك ومعرفة دوره بالإجابة عن السؤال.

٥ - التنويع فى مستوى الأسئلة الموجهة، فمنها السهل ومنها الصعب؛ ليتساوى جميع الطلبة فى حصتهم من المشاركة والإجابة عن الأسئلة.

٦ - وجه سؤالاً واحداً فقط لتجنب تشويش الطلبة، فالأسئلة العديدة لا تعطى الوقت الكافى للتفكير وخاصة إذا كانت من المستوى العالى.

٧ - إعطاء الوقت الكافى للطالب للاستعداد للإجابة عن السؤال، ويحتاج الطالب فترة بين (٣ - ٥) ثوان لأجل تكوين الإجابة.

٨ - وجه الأسئلة المثيرة والمحفزة لمساعدة الطالب على التفكير العميق؛ لأجل تكوين الإجابة المطلوبة؛ فهذا يحافظ على مشاركته فى الدرس وينمى قدراته العقلية ويعزز الفكرة التى تؤدى إلى نجاحه.

٩ - تجنب الأسئلة التى لا تحتاج إلا إلى كلمة واحدة للإجابة عنها؛ لأنها لا تشجع على التفكير العميق.

١٠- استمع بدقة واهتمام إلى جواب الطالب وعزز إجابته.

الكلمة الأخيرة:

لقد قدمنا فى هذا الفصل عدة جوانب لفن صياغة الأسئلة ولكن أهم درس فى هذا الفصل كان هو:

أن الأسئلة هى عبارة عن أدوات لأجل مشاركة الطالب بفعالية فى عملية التعلم. فكل جهودك التدريبية تواجه النهاية قبل فوات الأوان، ما لم تساعد طلبتك على أن تتصرف، وتفكر، وتعمل بجد مع المحتوى الذى تقدمه بالطرق التى تثير عملية التفكير العلمى الدقيق المطلوبه للعملية التعليمية. إن التدريب الموجه، والمراجعة، والتغذية المرتدة، والتصحيح، والدراسة المستقلة، والاستعداد الأولى المنظم، والمناقشة، وغيرها من الطرق التى تحرك عملية التفكير ضرورية للتعلم الجاد والمنتج الذى يحصل.

فالأسئلة هى أدوات أخرى تضيفها إلى قائمة التدريس؛ لأنها تتمتع تقريبًا بالتنوع المتعدد الذى لا نهاية له وأكثر الأدوات التدريبية مرونة فى قائمتك.

الخلاصة:

لقد قدم إليك هذا الفصل طرق صياغة وتقديم الأسئلة (الاستجواب) وهذه هى النقاط الرئيسية فيه:

١ - إن السؤال الفعال هو الذى يبعث روح الإثارة عند الطالب والإجابة عنه، وبالتالى يؤدى إلى مشاركته فى العملية التعليمية.

٢ - إن السؤال الفعال يعتمد على الطبقات الصوتية، والتركيز على الكلمة، واختيار الكلمة، ومحتوى السؤال الذى من أجله وجه إلى الطالب.

٣ - السلوكيات التى يتصف بها المدرس فى الفصل، هى: تكوين الأسئلة، وطرحها، والحصول على الإجابات.

٤ - التماس أو طريقة توجيه السؤال تشجع الطالب للتحرك والتفكير فى بناء المواد بالسرعة الممكنة بعد أن يطرح من قبل المدرس.

٥ - تقدر عدد الأسئلة التى تحتاج إلى تذكر المعلومات بنسبة (٧٠ - ٨٠ ٪) وما بين (٢٠ - ٣٠ ٪) تحتاج إلى توضيح وتوسيع، تعميم واستنتاج وبكلمة أخرى، فمن بين خمسة أسئلة ربما يحتاج سؤال واحد إلى مستوى عالٍ من الصياغة والمحتوى، بالرغم من ضرورة استعمال أعلى مستويات المجال المعرفى والتى يحتاج إليها الطالب فى الصفوف المتقدمة.

٦ - إن الأهداف العامة لتوجيه الأسئلة تتضمن ما يلى:

الحصول على الرغبة والتدقيق.

التشخيص والتدقيق.

استدعاء الوقائع الخاصة للمعلومات.

تشجيع أعلى المستويات للتفكير.

بناء وتوجيه التعلم.

٧ - السؤال الذى يحدد الأجوبة المحتملة لجواب واحد أو مجموعة صغيرة يسمى بالسؤال المحدد، المباشر أو السؤال المغلق، وهذا النوع من الأسئلة يعلِّم الطالب التجاوب بالقدر المحدود وبطريقة محددة.

٨ - السؤال الذى يحتوى على عدد كبير من الأجوبة المقبولة يسمى بالسؤال المتشعب، السؤال المتشعب على كل حال، يمكن أن يحتوى على أجوبة خاطئة.

٩ - لم تثبت البحوث أن استعمال الأسئلة ذات المستوى العالى لها علاقة بتحسين الأداء فى الاختبارات العامة، ولكن الأسئلة ذات المستوى العالى وجد أنها تساعد فى إظهار مهارات التحليل، والتركيب والتقويم. والتى تكون من ضمن المهارات التى يحتاج إليها البالغون.

١٠- يمكن كتابة الأسئلة للمجال المعرفى والتى توجه إلى الأفراد، والمجموعات، والفصل بأكمله.

١١- بالإضافة إلى كونه الأسئلة محددة وشاملة، وتوجه إلى نوع معين من الطلبة، فإنها تصاغ لتناسب المستويات المختلفة للمجال المعرفى والذى يشمل التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

١٢- أسئلة التذكر تسأل الطالب عن تذكر، وشرح، وتحديد أو تعرف الوقائع التى خزنت فى الذاكرة مسبقًا.

١٣- أسئلة الفهم تطلب من الطالب شرح، وتلخيص أو تفصيل المعلومات التى تمت دراستها.

١٤- أما أسئلة التطبيق فتطلب من الطالب الذهاب إلى أبعد من التذكر للحوادث والوقائع وترجمتها واستعمال الوقائع التى تم شرحها وفهمها بطريقة جديدة وبيئة مختلفة.

١٥- أسئلة التحليل تسأل الطالب عن تفصيل المشكلة إلى أجزائها وبيان العلاقة بين هذه الأجزاء.

١٦- أسئلة التركيب تطلب من الطالب تصميم أو إنتاج شىء فريد أو غير عادى لمشكلة غير متعارف عليها.

١٧- أسئلة التقويم تسأل الطالب لتكوين حكم وإصدار قرار، باستعمال معايير واضحة لتحديد كفاءة المشكلة.

١٨- الأسئلة التحقيقية أو البحثية تنبع مباشرة من استجابة الطالب، وهدفها إظهار التوضيح، والتماس المعلومات الجديدة، أو إعادة توجيه أو إعادة صياغة إجابة الطالب.

١٩- إن الطريق إلى البحث عن المعلومات الجديدة لأجل تكوين السؤال الذى يتبعه هو جزء صغير ملحق للسؤال السابق.

٢٠- إن الوقت الذى تنتظره قبل تكوين سؤال أو الالتفات إلى طالب آخر، يبلغ من الأهمية فى تحفيز الطالب إلى المشاركة فى عملية التعلم كالسؤال نفسه. إن فترة الانتظار التى تبلغ (٣) ثوانٍ يجب أن تلاحظ قبل توجيه سؤال آخر، أو إعادة السؤال السابق، أو المناداة على طالب آخر.

٢١- كلما تطول فترة الانتظار؛ تكون الاستجابات طويلة، وتجاوب أكبر عدد ممكن من الطلبة، وتزايد تسلسل الأسئلة الموجهة من الطلبة، وزيادة الثقة فى الإجابة.

٢٢- تجنب المشاكل العامة الملاحظة فى سلوكيات وأساليب توجيه الأسئلة وخاصة عند المدرسين الجدد فى المهنة:

- عدم توجيه الأسئلة المعقدة، والغامضة والمضاعفة التى تحتوى على أكثر من ثلاثة أسئلة فى نفس السؤال والتى تحتاج إلى عدة أجوبة مختلفة.

- كن على استعداد لاستقبال الأجوبة الصحيحة، غير الطبيعية وخاصة عند استعمال الأسئلة المتشعبة.

- تذكر دومًا قبل البدء فى توجيه الأسئلة، لماذا نسأل هذا السؤال ؟ واعرف السلوكيات المعقدة التى تتوقعها كناتج للسؤال.
- لا تزود طلبتك بالجواب الصحيح قبل إثارتهم، ولا تمنع أى طالب من إكمال إجابته حتى لو كان مخطئًا، واستعمل الجزئية الصحيحة من الجواب، أو الإجابة الخاطئة كوسيلة لإظهار الحقيقة واستحصال المعلومات الجديدة أو إعادة توجيه السؤال بصيغة جديدة.
- ابتعد عن توجيه السؤال لإحراج الطالب أو عقابه، فسوء الاستعمال غالبًا ما يغير السلوكيات. فالأسئلة هى وسائل أكاديمية يجب أن تُثمن ويُحافظ عليها لخدمة الهدف الذى وضعت من أجله.

مفتاح الأجوبة:

تدريب رقم (١ : ١٠) الأسئلة المحددة والمتشعبة

١ – م	٦ – م
٢ – ح	٧ – ح
٣ – ح	٨ – م
٤ – ح	٩ – ح
٥ – م	١٠– ح

تدريب رقم (٣ : ١٠) الأسئلة العملية والذهنية

١ – ت	٦ – ت
٢ – م	٧ – ج
٣ – ق	٨ – م
٤ – ج	٩ – ج
٥ – ق	١٠– ت

تدريب رقم (٥ : ١٠) تحديد أنواع الأسئلة

١- ت	٧- ت
٢- ت	٨- ح
٣- ت	٩- ت
٤- ح	١٠- ت
٥- ح	١١- ت
٦- ح	١٢- ت

تدريب رقم (١٠:٦) تعاريف عملية الاستجواب

١- س   ٢- ق٢   ٣- م   ٤- ق١

تدريب رقم (٧ : ١٠) ملخص عملية صياغة الأسئلة

١- صحيح: لقد برهن الاستعمال المناسب للوقت الأول والثانى المستعملين فى عملية الانتظار على أنهما أداة فعالة فى المشاركة الطلابية.

٢- خطـأ: بالرغم من أن استعمال التعزيز يزيد من مشاركة الطلبة، ولكن المبالغة فى استعماله ربما تؤدى إلى التأثير السلبى على مشاركة الطلبة.

٣- صحيح: هذا هو الهدف الأساسى لعملية إعادة طرح السؤال.

٤- خطـأ: يتراوح وقت السلوك بين (٣ - ٥) ثوانٍ.

٥- خطـأ: لا يجوز توجيه أى سؤال فى الوقت المتردد.

٦- خطـأ: إن وقت الانتظار الأول يجب أن يستغرق فترة زمنية من (٣ -٥) ثوانٍ.

٧- صحيح: إن استعمال طريقة إعادة توجيه السؤال للطلبة الذين لا يتبرعون بالمشاركة الصفية ربما يؤدى إلى مشاركتهم فى الدرس.

الفعاليات والأنشطة:

١ – ما تعريف "السؤال الفعال" كما جاء فى هذا الفصل؟

٢ – حدد سلسلة الأحداث الأكثر استعمالاً والتى تمثل تفاعل المدرس والطالب.

٣ – ما نسبة الوقت المدرسى المخصص للأسئلة والأجوبة؟

٤ – ما نسبة الأسئلة الموجهة التى تحتاج إلى تذكر بسيط للوقائع، وما النسبة التى تحتاج إلى التوضيح والتوسيع والتعميم والاستنتاج؟

٥ – حدد سبعة أهداف لتوجيه الأسئلة، أعطِ مثالاً لكل منها.

٦ – عرف بأسلوبك الخاص الأسئلة المحددة والأسئلة المتشعبة ؟ وكيف يختلفان بقدر ما يتعلق بالإجابة الصحيحة ؟ وكيف يتساويان بقدر ما يتعلق بالإجابة الخاطئة؟

٧ – أعطِ سؤالاً محدداً وسؤالاً متشعباً مستعملاً نفس الصيغة.

٨ – وضح كيف يمكن تحويل السؤال المحدد "ما هو حاصل ضرب (٢×٤)؟" إلى سؤال متشعب.

٩ – وضح كيف يمكن تحويل السؤال المتشعب "ما نظام قوة الدفع الذى قد يستعمل فى الطائرة عام ٢٠٥٠؟" إلى سؤال محدد.

١٠– كيف تؤثر الأسئلة ذات المستوى العالى على: (١) درجة الامتحان العام للطالب، (٢) استعمال الطالب مهارات التحليل والتركيب والتقويم فى التفكير العميق والدقيق فى إيجاد حل للمشكلة؟

١١– باستعمال الموضوع نفسه، كون سؤالاً من المستويات البسيطة من المجال المعرفى، والآخر من المستويات العليا من المجال المعرفى، وبين كيف يختلف هذان السؤالان فى الدلائل والتلميحات والتنظيم المتقدم.

١٢– اكتب محاورة قصيرة، مستعملاً التجاوب بين مدرس معتدل وطالب، مما يعطى صورة توضيحية للأسئلة ذات العلاقة والتى تنظم أجوبة الطالب.

١٣– باستعمال الجدول (٢ :١٠) كدليل، اكتب سلسلة من الأسئلة المترابطة تطيل وترفع من مستوى أجوبة الطالب.

١٤- ما المقصود بـ "وقت الانتظار"؟ وهل يستطيع المدرس أن ينقص أو يزيد من هذا الوقت؟

١٥- أعط مثالاً لخمس مشكلات تواجه المدرسين الجدد فى توجيه الأسئلة.

المصادر الإنجليزية:

* Brown, G. & Wragg, E; (1993). Questioning. London, Routledge.

* Brown, G; & Edmondson, R; (1984). Asking Questions. In: E. Wragg (Ed); Classroom Teaching Skills (PP 97 - 119) New York: Nichols

* Dillion, J. T. (1988), Questioning and Teaching: A manual of practice. New York: Teacher College Press-Gall, M; (1984) Synthesis of research on questioning in recitation. Educational Leadership, 42 (3), 40 - 49.

* Hunkins, F-P, (1989) Teaching Thinking Through Effective Questioning. Boston: Christopher - Gordon.

* Redfield, D; k & Rousseau, E- (1981). A meta-analysis of experimental research of teacher questioning behavior, Review of Educational Research, 51, 237 - 245.



الفصل الحادى عشر: إدارة الفصل

أهداف الفصل:

بعد الانتهاء من دراسة هذا الفصل، تكون قادراً على:

١ – تعرّف إدارة الفصل.

٢ – التمييز بين الانضباط والعقاب.

٣ – تفسير ثلاثة أساليب لإدارة الفصل.

٤ – التمييز بين الإدارة الديكتاتورية (الفاشية) والديمقراطية والمتساهلة (المعتدلة).

٥ – تحديد ومناقشة العوامل التى تؤثر على الجو الصفى العام.

٦ – المقارنة بين أربعة أنواع للوقت الموجود فى المدرسة والفصل.

٧ – تحديد الخطوط العامة التى تظهر فائدتها فى تحفيز الطلبة.

٨ – تحديد وشرح خصائص النماذج المختلفة للانضباط.

٩ – تفسير أساليب الضبط التى تستعمل بشكل شائع من قبل إداريى الفصل الأكفاء.

١٠– تحديد وشرح الخطوط العامة العديدة التى يستعملها المدرس لإدارة الفصل بطريقة فعالة.



المقدمـة:

هذا الكتاب مخصص لعملية التعليم والتعلم، ولكن التعليم والتعلم الفعال يحتاجان إلى إدارى فعّال، فهل تستطيع أن تجعل الطلبة يتعاونون فيما بينهم، وتحافظ على مشاركتهم فى العملية التعليمية، وأن تدير عملك الصفى بشكل طبيعى؟ فإذا كان ذلك، فأنت مدير فعّال. وهناك العديد من المدرسين يلاقون صعوبة فى هذا الجزء من العملية التعليمية.

إن المهمة الرئيسية للإدارة الفعالة هى قيادة الفصل والقدرة على تكوين المناخ الصفى الملائم للتعلم. وبوصفك قيادياً ناجحًا، يجب أن تكون واثقًا بقدرتك على توفير البيئة الاجتماعية، والنفسية والعقلية المناسبة. وهذا يحتاج بالمقابل، أن تمتلك القدرة على الاتصال بفاعلية وتحفيز الطلبة.

وهناك عنصر آخر مهم من عناصر نجاح إدارة الفصل وهو الانضباط، والذى يظهر بشكل دائم موضع الاهتمام الرئيسى عند استطلاع آراء المدرسين، وأولياء أمور الطلبة والإداريين؛ فالانضباط يجب ألا يبدل بالعقاب. ولكن العقاب هو ردة الفعل للسلوكيات المسببة للفوضى؛ فالانضباط يهتم بالقضاء على أسباب الفوضى وردود الفعل لهما؛ لذلك فالانضباط يهتم بماذا ستعمل للقضاء على المشاكل السلوكية أو تجنبها، وماذا تعمل عند حدوث أى مشكلة؟ عليك أن تكون ماهراً فى منع ردود الفعل الحاصلة من تطبيق نظام الانضباط.

إذن إدارة الفصل، تحتوى على ثلاثة أجزاء رئيسية: القيادة، والبيئة الصفية، والانضباط. وسوف ننظر فى كل واحدة منها فى الأقسام القادمة.

أسلوب القيادة:

أى نوع من الأشخاص أنت؟ هل أنت مسيطر، مسئول، حاد، حاسم وقاس؟ هل أنت محفز، حلو الطباع، تهتم بالآخرين، عادل، صاحب نكتة – كما يقولون – وممتع؟ أو هل تعوزك الحيوية، (واهن) ومتسامح؟

إن صفات شخصية كهذه تؤثر على أسلوب قيادتك، سواء كنت طموحًا فى تسلق سلم الإدارة الفاشية (الديكتاتورية)، أو الديمقراطية أو معتدلاً فى إدارتك؛ فإن أسلوب قيادتك

يتأثر بشدة بعوامل مثل المواد التى تدرسها ومستوى الصفوف التى تشرف عليها، وسياسة المدرسة، وقابليات طلبتك. هناك بعض الطلبة يعوزهم النضوج والقدرة على المشاركة فى اتخاذ القرارات الصفية، وغياب مبدأ التعاون بين المدرسة ومديريات التربية التى ترفض مبدأ مشاركة الطلبة فى اتخاذ القرارات. ويجب أن تتغير طريقة الإدارة الصفية كلما تغيرت الحالة التى يكون عليها الفصل.

الإدارة الديكتاتورية:

القوة، والسيطرة، والضغوط والنقد، هى صفات أسلوب الإدارة الدكتاتورية. ويستعمل المدرس الضغوط والعقاب للمطالبة بالتعاون. ويعتقد أنه المسئول الرئيسى لاتخاذ جميع القرارات الصفية. ودوره هو السيطرة على تصرفات الطلبة وإجبارهم على الإذعان بالصوت العالى واستعمال وسائل التخويف المتنوعة. إن الأسلوب الديكتاتورى ينشد الحصول على إذعان الطلبة من خلال زيادة استعمال السيطرة الفعالة.

ويستعمل المدرس الديكتاتور الانتقاد اللاذع وتحطيم نفسية الطالب عندما يخطئ وحتى لو كان هذا الخطأ بسيطًا. وهذا الأسلوب يؤدى إلى وجود بيئة عدائية، وخلق شعور بالقصور والإحباط، وعدم التنافس، والاعتمادية، والعُزلة والابتعاد عما يدور داخل الفصل. ويخاف الطلبة من هذا الأسلوب القيادى فى اتخاذ المبادرة، ويتصفون دائمًا بالإحباط النفسى والشعور المنهار، ويعلنون الفشل عندما يواجهون أى حالة جديدة أو صعبة.

الإدارة الديمقراطية:

إن المشاركة فى المسؤولية هو الأسلوب الديمقراطى للقيادة - والقائد الديمقراطى يزيد اتباعه من خلال التشجيع وليس بالمطالبة؛ فالمدرس يكون مهتمًا، دافئ الطباع، ولكنه حازم، فالنظام مستتب من خلال مشاركة الطالب المستمرة فى اتخاذ القرارات. والمسؤولية هى أسلوب تعليمى تدَّرس للطالب من خلال إعطاء الطالب المسؤولية. فالقيادى الديمقراطى يحفز ويشجع الطلبة بجميع السبل والوسائل.

القائد الديمقراطى يتجنب الانتقادات وإحباط همم الطلبة. وبدلاً من ذلك، فإنه ينمى الشعور بالثقة والاعتداد بالنفس، وذلك بالمشاركة فى المسؤولية، فإذا تم تشجيع الطالب على استمرار المحاولة عند حدوث الخطأ، فهذا يؤدى إلى تنمية الثقة بالنفس؛ فيكون الجو العام فى الفصل مبنيًا على الانفتاح والصداقة والتفاعل والاستقلالية، وبدوره سيكون تقديم وإنتاج الطلبة من أعلى المستويات.

الإدارة المتساهلة:

فى أسلوب الإدارة المتساهلة، يكون المدرس معتدلاً، فكل واحد يتصرف داخل الفصل كما يريد، وهذا الأسلوب يؤدى فى النهاية إلى الفوضى التى تنتج عدم التنظيم وتسبب تثبيط عزائم الطلبة، ولا ينتج عمل بالمعنى المطلوب من الفصل الدراسى بالإضافة إلى ذلك، يؤدى إلى شعور الطلبة بالكآبة والإحساس بالضياع.

ويمكن حل جميع المشاكل الصفية إذا تحولنا من الأسلوب الديكتاتورى الفاشل الذى يطالب بالطاعة إلى الأسلوب الديمقراطى المبنى على الحرية، والاختيار والمسؤولية، ولكن الحرية لا تعنى التخلى عن دورك كقائد داخل الفصل. إنها تعنى الحرية بحدودها المعقولة. فالطلبة يحتاجون إلى حدود يقفون عندها وإرشادات تعلمهم المسؤولية. إن مقدار الحرية والحدود التى يفرضها المدرس تعتمد فى النهاية على العوامل التى ذكرتها مسبقًا وعامة فالطلبة الصغار يحتاجون إلى رعاية وإرشاد أكثر من الكبار.

جدول رقم (١١:١) يقارن بين أساليب القيادات المختلفة. ادرسه وأكمل التدريب (١١:١) بعد ذلك، والذى يختبر قدرتك على التمييز بين طرق القيادة الثلاثة.

الجو الصفى (البيئة):

إن أسلوب قيادتك يؤثر تأثيراً كبيراً على الجو العام لصفك. ولكن، هناك عوامل أخرى كالبيئة المادية، والتنظيم الصفى، وتشجيع المدرس للطلبة، واستعمال الوقت والتفاعل الصفى وكلها مؤثرات حادة على سلوك وتصرف الطالب والجو العام داخل الصف.

البيئة المادية:

إن الغرف الجذابة تساعد في عملية التعليم. باعتبارك مدرسًا يتحمل فى جميع الأحوال مسؤولية تأمين المظهر العام والراحة فى داخل الصف. فهل غرفة صفك جذابة ومشجعة أم إنها كئيبة ورتيبة؟

يوجد فى كل المدارس من يهتم بنظافتها. ولكن الاهتمام بصفك هو من صميم مسئوليتك، للمحافظة على نظافتها وترتيبها فى خلال ساعات الدوام. شارك الطلبة فى المسؤولية، وهيئ لهم جدولاً يبين واجباتهم، وأماكن وضع اللوازم والمعدات الصفية والحاجات الخاصة بهم، والوسائل التعليمية التى تستعمل، وتنظيم الأوراق، ورمى المخلفات، وترتيب المكتبة الصفية، وتعليق النشرات الجدارية والصور، وتنظيف السبورة. وهذا النوع من التخطيط يزيد من فعَّالية العمل الصفى ويجعله مريحًا، ومشجعًا على العمل المبدع.

وتعتبر التهوية داخل الفصل، واعتدال درجة الحرارة، والإنارة من العوامل التى تؤثر على راحة الطالب وقدرته على التركيز. والغرفة الخانقة، الحارة أو الباردة، أو الغرفة المظلمة أو شديدة الإنارة والتى تدخلها الشمس من جميع نوافذها، والأصوات المزعجة كأصوات ضجيج الشارع والسيارات وأصوات المارة، كلها من المزعجات التى تؤدى إلى عدم تركيز الطلبة داخل الفصل. وهذه من مسؤولية المدرس للتخلص من هذه العوامل بشكل نهائى، أو متابعة حلولها مع الجهات المختصة.

إن لوحة الإعلانات ولوحة العرض الخاصة بالأعمال الصفية، إضافة طيبة، تعطى جاذبية وانطباعًا جيداً للفصل. ويجب أن تُصمما لتكونا مفيدتين لوضع المعلومات المراد إيصالها للطلبة، كجدول الدرس، وقائمة بأسماء الطلاب، وجدول الاختبارات، وجدول الواجب البيتى، وبعض الحكم وبيوت من الشعر، وتبلغيات مهمة من الإدارة والمدرسين، وغيرها من الأمور التى تتعلق بالعملية التعليمية والإدارية. اللوحة الثانية تكون خاصة لتعليق إنتاجاتهم وذلك لتشجيعهم على العمل والتنافس.

إن إعطاء مسؤولية تصميم هذه اللوحات إلى الطلبة، يعتبر محفزاً للعمل المستمر، ويضيف معنى للبيئة الصفية. فهذه الغرف ستصبح غرفتهم، والمكان الذى يهتمون به ويفتخرون بالانتماء إليه.

جدول رقم (١ :١١) صفات الإدارة المختلفة

الإدارة	الدكتاتورية	الديمقراطية	المتساهلة
	العقاب	الصداقة	التسامح
	البحث عن الأخطاء	الحزم	إعطاء الحرية التامة التى تؤدى إلى الفوضى والتسيب
	المطالبة	التشجيع	
	الأمر	التحفيز	
	النقد	المساعدة	
	الضغوط	الإرشاد	
	الصوت العالى	الفوز	
	فرض النفس على الآخرين	الدفء	
	السيطرة	الرعاية	
	القسوة والخشونة	العدالة	
	التخويف	التأثير الجيد	

تنظيم غرفة الصف:

يعتبر تنظيم الغرفة التدريسية وأماكن جلوس الطلبة من الوسائل المؤثرة على إدارة الفصل، عندما ينظر إليها بالجدية ويخطط لتنظيمها. إن تنظيم الفصل يكون مساعداً للعملية التعليمية والتعلمية والمحافظة على الانضباط الصفى. إنه لمن الأهمية تحديد الأماكن التى ستشغل، المواد والأثاث التى يراد جلبها قبل البدء فى تنظيم غرفة الصف.

تدريب رقم (١١:١) تحديد أسلوب القيادة

سَمِّ كلاً من المواد المذكورة أدناه كوصف للإدارة الدكتاتورية (ف)، وأسلوب الإدارة الديمقراطية (د)، أو أسلوب الإدارة المتساهلة (م)، راجع أجوبتك للتأكد من صحتها مع الأجوبة المذكورة آخر الفصل.

- ١: المشاركة فى المسؤولية فى داخل الفصل.
- ٢: يقرر المدرس، على الطلاب الطاعة دون اعتراض.
- ٣: يجبر المدرس الطلبة على التعاون.
- ٤: يقدر ويشجع المدرس التقدم عند الطلبة.
- ٥: يكون المدرس حازماً ويضع حدوداً يجب على الطالب احترامها، لكنه طيب القلب وعادل.
- ٦: هناك حرية للبعض، إذا وجدت فإنها تقييد.

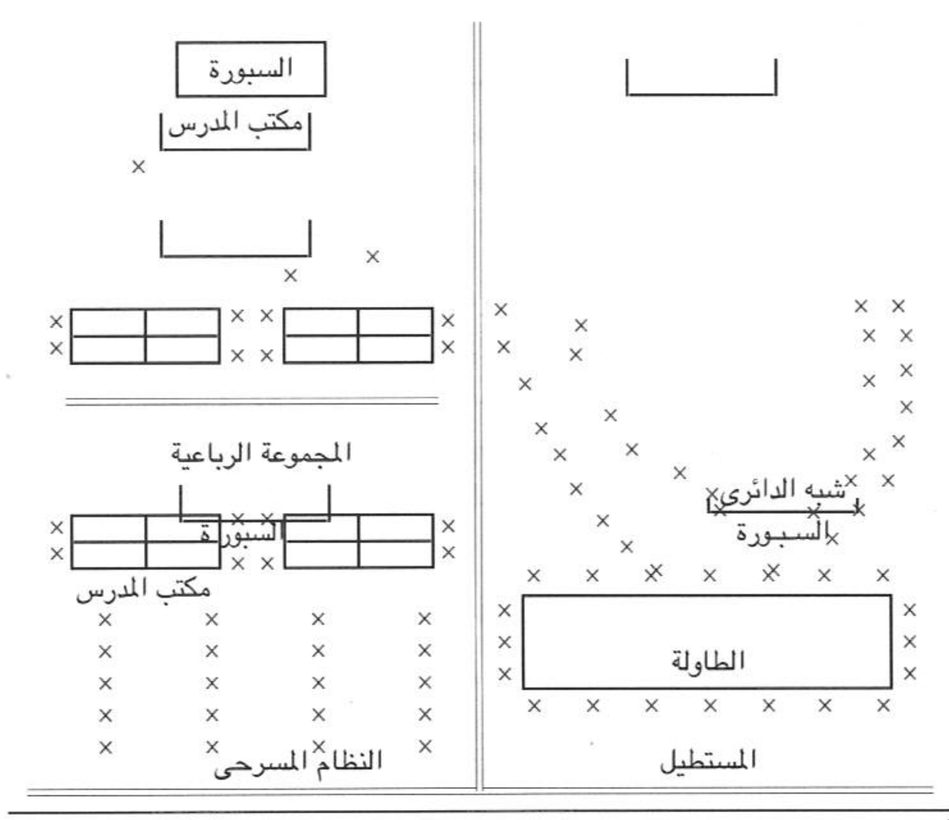
إن تنظيم جلوس الطلبة يجب أن يكون متجهًا نحو السبورة؛ وذلك لأهميتها بالنسبة لعملية التدريس. ويجب أن توفر وسيلة للوصول إلى المكتبة الصفية، وسلة القمامة، وأى ركن من أركان التعلم فى الفصل. ووضع كل هذه المستلزمات إذا كان ممكنًا فى مكان بعيد عن نقاط تركيز الطلبة؛ لأن التنقل داخل الفصل يعتبر من أحد الملهيات.

ويمكن أن يستعمل تنظيم جلوس الطلبة للسيطرة على سلوكيات بعضهم. ويجب أن يكافأ السلوك الحسن بالسماح للطلبة بالجلوس على شكل مجموعات أو باختيار المكان الذى يرغبون الجلوس فيه. بالإضافة إلى ذلك، يمكن السيطرة على المسببين للفوضى داخل الفصل، وذلك بتغير أماكن جلوسهم وإبعادهم عن المجموعات التى تتعاون معهم. إن ترتيب جلوس هذه المجموعة من الطلبة قريبًا من جلوس أو وجود المدرس داخل الفصل، يُسهل السيطرة عليهم وإعطاءهم الاهتمام المطلوب، والاتصال المباشر، والتشجيع على التصرف الحسن.

إذن ما هى الهيئة الصحيحة لترتيب الجلوس؟ المخطط رقم (١١:١) يوضح بعض الخرائط لجلوس الطلبة على شكل شبه دائرة، لا يزيد على ثلاثة صفوف فى العمق؛ لأن

وجود المساحة الكافية لحركة المدرس يخفف من حدة الفوضى فى الفصل. بالإضافة إلى ذلك، إن هذه الترتيبات، تسمح للمدرس بالانتقال بسرعة إلى مكان حدوث الضوضاء، أو توفير المساعدة لمن يحتاج إليها. ويمكن استعمال نظام الجلوس على شكل مجموعات بشكل فعَّال حيث يكون نظام العمل داخل الفصل على شكل تنظيمات جماعية. إن نظام المجموعات يعتبر مثالياً للعمل التعاونى، وللنقاش ولعرض مواد أمام الطلبة للنظر بإمعان وإعطاء آرائهم وتعليقاتهم. أما التنظيم الدائرى أو على شكل مربع أو مستطيل؛ فإنه ينفذ المعايير التى ذُكرت فى تنظيم الفصل. وأخيراً، فإن التنظيم المسرحى وهو المتعارف عليه فى المدارس الثانوية؛ وذلك لأن النظام المستعمل فى التدريس هو إلقاء المحاضرات.

مخطط رقم (١١:١) خرائط تنظيم الطلبة



التشجيع:

من الصعوبة التعامل مع عوامل الفوضى داخل الفصل، والتى تصدر عن بعض الطلبة دون طرح موضوع التشجيع. والدوافع هى التى تعنى القوة أو المحفزات التى تعطى الطاقة وتؤدى إلى اتخاذ أى إجراء هدفه تعديل حالة أو قضية. وكما لاحظنا فى الفصل السابع، فإن دوافعنا هى نتائج لعوامل داخلية وخارجية. والعلاقة بين هذه العوامل تبلغ درجة من التعقيد، بحيث تؤثر جزئية من جزئيات هذه العوامل فى بعضها البعض و تؤدى إلى التغيير. وواجب المدرس بالإضافة إلى تحفيز وتشجيع الطلبة، تشخيص هذه العوامل والمسببات بقدر ما يمكن والتعامل معها بالطرق التربوية السليمة.

فكيف يمكن للمدرس أن يشجع طلبته؟ كما أوضحنا فى الفصل السابع، فإن الطريقة التى تنجح فى حالة واحدة ربما لا تصلح فى الحالة الأخرى أو فى مجموعة أخرى. وهناك، على كل حال خطوط عامة أثبتت صلاحيتها وجدارتها فى تشجيع الطلبة:

١- توقع الأحسن من الطلبة، لقد كشفت البحوث أن الطالب يعمل لأجل أن يُثبت للمدرس بأنه جدير باحترامه (بروفى وجود وبرَم ١٩٧٠) وأنه قادر على تحقيق توقعاته. ويمكن استعمال توقعات المدرس كعوامل تشجيعية للطالب. فإذا كنت تتوقع وتصر على الحصول على الأحسن والأعلى من الطلبة؛ فإنك سوف تحصل عليه دوماً.

٢- نموذج التصرف المطلوب: إعطاء النماذج هى إحدى وسائل التعليم من خلال الأمثلة. إن المثال الذى تعطيه للطلبة، سوف يؤدى حتماً إلى التغير فى تصرفاتهم. ومثال ذلك أن تتصرف بحماس وتتجاوب مع طريقة تدريسك. فإذا لاحظ طلبتك هذا التحمس لموضوعك فإنهم بدورهم يتحمسون له. إن التحمس يعتبر من أكثر السلوكيات القابلة للانتشار بسرعة مذهلة. وحالما يكتسبها الطالب فإن نتائج العملية التعلمية تكون رائعة.

٣- شارك بتوقعاتك وأهدافك التعليمية مع طلبتك، والسبل التى تؤدى إلى تحقيقها وعليك مشاركة الطلبة كلما منحت الفرصة فى تطوير الأهداف الصفية والطرق التعليمية. وهذه المشاركة تعطى الطالب الشعور بالمسؤولية تجاه عملية تعلمه والشعور بإنجاز أهدافه عندما يتم التأكد من تحقيق الأهداف والأغراض التى وضعت.

٤- حاول أن تخلق جواً إيجابياً، مبنياً على الصداقة والتفهم مع الاحتفاظ بعلاقات العمل، والتفاعل الصفى الذى يؤدى إلى الإنتاج والتقدم. اعتبر كل طالب شخصاً مهماً عندك تعطيه اهتماماً خاصاً قدر المستطاع.

٥- شارك الطلبة بشكل فعال؛ وذلك لأن الطالب بطبيعته يحب الحركة. فعليك أن توجه هذه الحركة إلى المشاركة الصفية فى تطوير العملية التعليمية؛ فالمدرس الكفء يحاول استعمال الحركات بشكل إيجابى بنَّاء وليس بشكل سلبى.

٦- اجعل من عملية التعلم عملية تستحق كل الجهد، فواجبك كمدرس أن توضح فائدة كل درس لطلبتك، وإلا سوف يكونون مترددين فى المشاركة.

٧- اصقل الحالة النفسية للطالب؛ وذلك لشعور كل طالب بأنه مهم ويستحق الاهتمام. حاول أن تخطط عملاً وتكلف كل طالب بالعمل حتى لا يشعر أحد منهم بأنه مهمل، ويجرب حلاوة النجاح.

٨- حاول أن تستعمل اهتمام الطالب والمعلومات التى يمتلكها كلما أمكن، واربط المعلومات المطروحة داخل الفصل بما يملكه الطالب من معلومات وخبرات؛ فإن ذلك يحفز الطالب ويدفعه إلى الانتباه والتركيز والمشاركة بشكل فعال عندما يكون الموضوع له علاقة بما يعرف وما يهتم به. وهذا يمكن أن يؤدى إلى تطوير وتحسين أفكارهم نحو المدرسة والعملية التعليمية.

٩- استعمل أفكار الطلبة كلما سنحت الفرصة فى التخطيط لعملية الفعاليات الصفية.

١٠- استفد من فضولهم؛ لأن الإنسان بطبعه فضولى، وبإضافة بعض الألغاز أو الترقب يمكن أن تساعد على تطوير درسك. أما بالنسبة للطلبة الكبار، فاستعمال الأسئلة الموضوعية بشكل نظامى يؤدى الغرض نفسه.

١١- حاول تحدى طلبتك، فالموضوعات السهلة والبسيطة تعتبر مملة بالنسبة لهم. ولأجل تجنب هذا الملل؛ اجعل من درسك موضوعاً للتحدى ولكن ليس محبطاً للعزائم؛ فهناك بعض الطلبة الذين لا يرغبون فى أداء الواجب المدرسى وذلك لبساطته، إنه عمل فقط لإشغالهم، وهذا واقعى بالنسبة للطلبة الذين يتمتعون بذكاء. فإعطاء الواجب الذى

يشكل تحدياً؛ يعطى الطالب الفرصة لاختبار نفسه، والشعور بأنه قد حقق شيئاً. ولكن عليك ألا تجعل هذا الواجب صعباً مما يؤدى إلى إحباط الطالب وإعلان فشله.

١٢- استعمل المحفزات فكل واحد منا يحتاج إلى تقدير قيمة العمل الجيد والاعتراف به. ولقد ذكرنا فى الفصل التاسع كيفية استعمال المحفزات. وعلينا أن نتذكر أن السلوك الذى يُكافأ يكون هو نفسه السلوك الذى يُكرر. ودوماً نرى أن السلوك الجيد لم يكافأ، وعلى العكس فإن السلوك المثير للفوضى فى داخل الفصل يكافأ بانتباه المدرس وطلبة الفصل.

١٣- استعمل أسلوب التنافس: إن الطلبة يحبون الفوز، والتنافس يمكن أن يستعمل دوماً أسلوباً للتشجيع. ولكن لا تبالغ فى استعماله؛ فإذا وجدت التنافس يؤدى إلى نتائج سلبية مع بعض الطلبة، فمن الحكمة الانتقال إلى أسلوب آخر كالعمل التعاونى (عندما يعمل الطالب على موضوع فى مجموعة) أو وحدة يتبع التعليمات الفردية التى تصممها له.

١٤- التقليل من القلق والتوتر، فالطلبة الذين يتميزون بشخصيات قلقة هم الذين يصادفون المشكلات العديدة فى تعلمهم. ولأجل التقليل من هذا القلق؛ حاول الابتعاد عن وضع الطالب تحت ضغوط لا حاجة لها. راقب استعمالك لأسلوب التنافس، والأعمال غير الواقعية، والاختبارات التى تثير جميعها جوانب القلق للطالب.

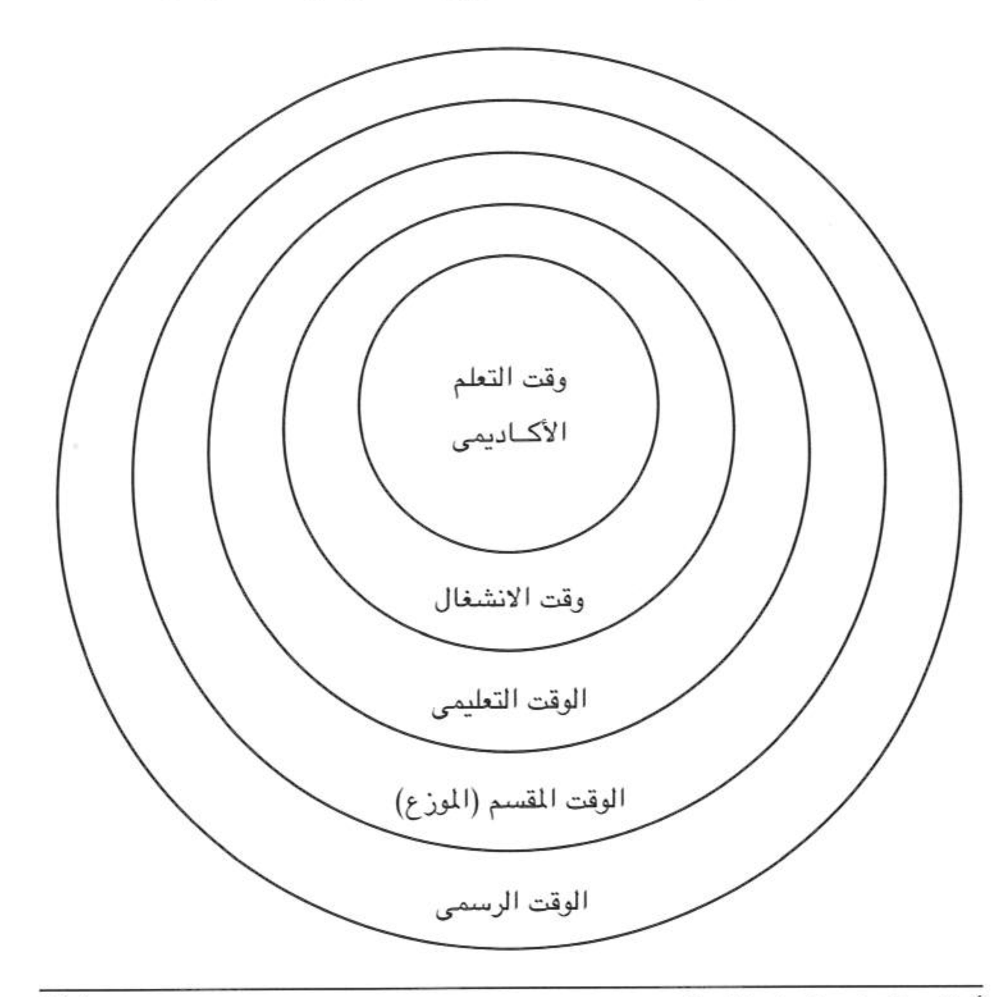
إن تشجيع الطلبة ليس بالعملية السهلة. ولكن هذه الخطط تساعد فى بدء تكوين وتطوير طرقك الخاصة للتشجيع ودفع الطلبة للعمل المستمر. ويجب ألا تنسى أن الطبيعة المرحة الإيجابية والحازمة للمدرس تعتبر من أهم المشجعات للطالب.

الوقت فى المدرسة والفصل:

إن وقت المدرسة محدد، وفى الواقع، إن وقت المدرسة يمكن تقسيمه إلى خمس فئات متنوعة، هى: الوقت الرسمى، الوقت المقسم (الموزع)، الوقت التعليمى، وقت الانشغال، ووقت التعلم الأكاديمى - والمخطط رقم (١١:٢) يوضح الربط بين هذه الأوقات الخمسة.

إن مجموع الوقت المتوافر للنشاطات المدرسية ضرورى جداً، وقد تم تحديده من قبل وزارة التربية. وإن الوقت المدرسى المثالى لا يتجاوز (٦) ساعات لمدة (١٨٠) يوماً، وكمية هذا الوقت تسمى بالوقت الرسمى، ويجب أن يُستعمل للفعاليات والأنشطة المنهجية واللاصفية. وفى خلال الوقت الرسمى، يجب أن تدرس العديد من المواد المختلفة والمتنوعة.

مخطط رقم (١١:٢) العلاقة بين أقسام الوقت المدرسى



بالإضافة إلى الوقت المخصص لفترة الغذاء، والفسح، والانتقال بين الفصول، والإعلان عن أى فعالية، إلى آخره من الفعاليات. والوقت المخصص لكل فعالية من هذه الفعاليات يسمى الوقت المقسم (الموزع). مثال على ذلك:

تخصيص ساعة واحدة لقراءة التعليمات، وساعة أخرى للاقتصاد المنزلى. وفى المرحلة الثانوية تنحصر العملية فى توزيع الوقت حسب المواد التعليمية، وتخصيصه للمحتوى الأكاديمى أكثر مما هو فى المرحلة الابتدائية؛ فأطفال المرحلة الابتدائية بحاجة إلى الوقت الذى ينمى مهاراتهم الاجتماعية والشخصية. وما دام تعلم الأطفال لا يتم إلا عن طريق تقديم المواد المحسوسة لهم؛ لذلك يعتبر زيادة الوقت المخصص لتعلمهم هى الأهداف المهمة فى المرحلة الابتدائية.

فالمدرس يحاول ترجمة الوقت إلى التعلم من خلال الوقت التعليمى واستغلال الوقت المتوافر له، وكمية الوقت الملموس إلى نشاط تعليمى منتج. وبالرغم من كل الجهود الطيبة التى يبذلها المدرس، نرى أن بعض الطلبة ينشغلون بأشياء بعيدة عن الدرس، أو من الصعوبة المحافظة على مشاركتهم فى الفعاليات التى تدور داخل الفصل. فهناك بعض الطلبة يستغرقون فى أحلام اليقظة خلال العمل الصفى، والبعض الآخر يتصرفون بشكل يؤدى إلى إضاعة الوقت، والجزء الأخير ينهى عمله مبكراً وبسرعة. ونتيجة لذلك، يوجد لدينا ضمن العملية التعليمية وقت يسمى وقت الانشغال.

فوقت الانشغال، أو وقت أداء الواجب، يختلف عن الوقت الرسمى، أو الموزع، والوقت التعليمى فهو الوقت الفعلى الذى يمضيه الطالب فى عمل الواجب الصفى المكلف به. فيشارك الطلبة بشكل فعال (بدنيًا وعقليًا) فى عملية التعلم خلال وقت الانشغال. وهذه المشاركة الفعالة تشمل الكتابة، والقراءة، وحل المشكلات مهما يكن نوعها، أو الإنصات إلى شرح المدرس. فإن لم يستطع الطالب أن يركز على عملية التعليم، فإنه بالتالى لن يتعلم. والهدف الثانى لإدارة الفصل هو تحسين قيمة الوقت بإشغال الطلبة بالعمل الصفى. إن وقت الانشغال يعتمد على التدريبات الصفية الروتينية، وتشجيع الطلبة، وعلى قيمة التعليمات وعملية التعلم معًا. وكمثال على ذلك، فإنه يمكن تقييم وقت الانشغال والذى يصل إلى نسبة (٥٠ ٪) فى بعض الصفوف، أو إلى نسبة عالية (٩٠ ٪) من نسبة الوقت المخصص لإشغال الطالب.

وليس الوقت المحدد لأداء المهمات دوماً يكون وقتاً إنتاجياً، فالطلبة دوماً ينشغلون بفعاليات سطحية لا تؤدى إلى الفهم. وعلى سبيل المثال، فإن قراءة مقطع من درس الاجتماعيات بشكل سطحي ومع قليل من التركيز على ما تمت قراءته، فلو حصل ذلك، فعلى المدرس أن يشجع طلبته على الجدية فى العمل، باختصار، عليه أن يزيد من وقت التعلم الأكاديمي. وزيادة الوقت تؤدى إلى زيادة نجاح الطلبة بنسبة قد تصل إلى (٨٠ ٪) أو أكثر (بلوك، كفتن وبيرنز ١٩٨٩م).

فالتعليمات الكثيرة فى صفوفنا هذه الأيام هى إضاعة للوقت، ويرى بعض التربويين أن ما يقارب (٥٠-٦٠) يوماً من العام الدراسى تعتبر ضائعة كما ترى:

١- تغير الصفوف وبداية الدرس: يستعمل المدرس بشكل معتاد ما يقارب بين (٥-١٠) دقائق فى كل فصل من أجل حضور الطلبة وقراءة بعض التعليمات. بالإضافة إلى أن بعض المدرسين يستعملون بعض الأساليب التى تُسرع من العملية هذه لتوفير بعض الوقت، كاستعمال مخطط الجلوس للتأكد من وجود الطلبة.

٢- سوء استعمال أفلام الفيديو، وهناك بعض المدرسين يستعملون الأفلام لملء الفراغ الذى يحصل لديهم، وخاصة فى آخر يوم فى الأسبوع. ويجب أن نبرر استعمال هذه الوسائل كالأفلام وفعاليات الحاسب الآلى بمدى علاقتها بعملية التعلم ونتائجها.

٣- هناك بعض المدرسين يقضون الوقت فى أمور تعتبر روتينية. وعليهم أن يرصدوا وقتاً خاصاً لأداء الفعاليات الروتينية؛ فعملية تنظيم الطلبة من أجل إرسالهم إلى قاعة الطعام، أو جمع الدفاتر والأوراق من غرفة المدرسين، وجلب كتاب من المكتبة، وأخذ الوسائل التعليمية من مخازنها أمثلة على إضاعة الوقت الذى يجب أن يخطط له منذ بداية العام الدراسى.

٤- الاختبارات: يضيع كل عام نحو (٧-١٠) أسابيع للاختبارات العامة التى تضعها مديريات التربية، حيث تعد ضمن الوقت الصفى الطبيعى.

٥- إعطاء الوقت لعملية الانضباط، وهناك من المدرسين من يبالغ فى إعطاء التعليمات واستعمال الألفاظ المتنوعة المعانى والمقاصد؛ من أجل تحديد السلوكيات غير المرغوب فيها الوقت والذى يعتبر إضاعة للوقت المخصص لعملية التعلم.

٦- والشىء اللافت للنظر فى إضاعة الوقت هو إنهاء بعض المدرسين عملية التعلم فى وقت مبكر، وعلى المدرس تفادى ضياع هذا الوقت عند التخطيط للدرس.

٧- النشاطات اللاصفية: وذلك بإشراك بعض الطلبة فى هذه الفعاليات (موسيقى، ألعاب رياضية، المباريات الدورية، المسابقات الأدبية، وغيرها من الفعاليات الأخرى) ويجب القيام بهذه الفعاليات بعد أوقات الدوام الرسمى.

إن التأكد من انشغال الطلبة بالأعمال التى كُلِّفوا بها، لهو أمر صعب وعلى المدرس أن يكون حذراً وشديد الملاحظة، فمراقبة حركات العيون، هل هم يراقبونك عند الشرح؟ وأخيراً، عند رفع الأيادى، هل هم سيجيبون سؤالاً أم يسألون سؤالاً؟

يجب عليك أن تكون حذراً وداعيًا لهذه المؤشرات، وأن تكون قائمتك الخاصة بهذه المؤشرات والتى تقترح انشغال الطلبة بعملهم.

التفاعل:

يحاول أن يغطى موضوع التفاعل قاعدة واسعة من العلاقات الإنسانية المعقدة والتى تعمل بشكل مركزى أو حيوى فى الفصل. ومنذ أن تكون الفكرة الرئيسية ذات علاقة بالتفاعل الذى تم تحليله وشرحه فى الفصل السادس، فهذه المناقشة هى مجرد تلخيص لأهم الموضوعات فى ذلك الفصل.

فعندما تحدث أى مشكلة داخل الفصل، فالتفاعل الجيد بين المدرس والطالب يعتبر ضرورياً. وهذا يعنى أنه أكثر من نموذج "المدرس يتكلم، والطالب يستمع". فالتفاعل الحقيقى هو قناة مفتوحة للأخذ والعطاء (طريق الممرين)، وما دمت تتكلم فعليك أن تستمع. وكمدرس عليك أن تتعلم كيف تستمع، وأن تعطى الطالب فرصة للتكلم وإعطاء رأيه وإيجاد الحلول للمشكلات الصفية. عليك العمل بشكل جاد ومتواصل لتطوير وتحسين قدراتك على التفاعل والاستماع بذهن وقلب منفتحين، وتقبل أفكار وآراء طلبتك.

وهذا ينهى نقاشنا للجو الصفى. حاول الإجابة عن التدريب رقم (١١:٢) والذى يعطيك الفرصة للتأكد من فهمك لهذا الجزء.

تدريب رقم (١١:٢) الجو الصفى

أجب عما يلى/وقارن إجابتك بالإجابة الموجودة فى آخر الفصل:

١- ليس من الحكمة مشاركة الطلبة فى بناء البيئة الصفية المريحة. صحيح/خطأ

٢- يمكن استعمال تنظيم وتغير مقاعد جلوس الطلبة بشكل فعال للتقليل من الضوضاء والتصرفات الفوضوية داخل الفصل. صحيح/خطأ

٣- جانس بين أصناف الوقت فى القائمة أ مع يناسبها من القائمة ب:

١- الوقت الذى يستعمله المدرس فى فعاليات التعليم. — أ- الوقت الموزع

٢- الوقت الذى يندمج فيه الطلبة فى عملية التعلم ويؤدى إلى نتائج تعلمية ناجحة.　　ب- وقت الانشـــغـــال

٣- الوقت الذى حددته وزارات التربية للمدارس.　　ج- الوقت التـــعليـــمى

٤- الوقت الذى يشارك فيه الطلبة فى عملية التعلم.　　د- وقت التـعلم الأكـاديمى

٥- الوقت المخصص للفعاليات المدرسية.　　هـ- الوقت الرســـمى

٤- يرى بعض المدرسين أن ما يقارب (٥٠-٦٠) يومًا يخسرها الطلبة فى العام الواحد.　　صحيح/خطأ

٥- يجب أن تهيئ خططك مسبقًا خوفًا من ضياع الوقت فى نهاية الحصة، وأن تكون مستعداً لمواجهة الوقت سواء سبقك أو سقبتهُ.　　صحيح/خطأ

٦- يختلف أسلوب التشجيع الناجح باختلاف الطلبة والحالات.　　صحيح/خطأ

٧- ربما يكون التنافس ذا تأثير سلبى إذا كان مصير بعض الطلبة الفشل بشكل مستمر.　　صحيح/خطأ

٨- نرى معظم المدرسين يتكلمون بشكل متواصل وما على الطلبة إلا السماع.　　صحيح/خطأ

نماذج الانضباط:

سوف نناقش ستة نماذج فقط من النماذج العديدة التى تتناول منع وتصحيح سوء السلوك الذى حدث داخل الفصل:

١- نموذج كانتر The Canter Model:

سوف ننظر إلى الأسلوب الأول وهو الانضباط الجازم. ولقد أيد كانتر وكانتر ١٩٧٦م أنه على المدرس أن يكون جازماً وحازماً. والمدرس الجازم الحازم هو الذى يكون واضحاً وجازماً فى تفاعله مع الطلبة، وذا تصرف حسن مناسب، ويتجاوب مع الطلبة بطرق تزيد إلى أقصى من حد الإذعان، دون انتهاك مصلحتهم. إن الغرض من نموذج كانتر هو مساعدة المدرسين، على تحمل المسؤولية داخل فصولهم وتدريس الطلبة بهدوء وحزم.

فالمدرس الحازم منذ بداية العام الدراسى يرفض السلوكيات السيئة ولا يتحملها. آخذاً فى الاعتبار المشكلات العاطفية، والبيئة الفقيرة، والأمراض المتوارثة، والأحزان الشخصية؛

فهو يضع القواعد الصحيحة للتصرفات والسلوكيات مع نتائج التصرف المقبول والمرفوض. فالطلبة الذين يتبعون هذه القواعد ينالون نتائج إيجابية كالمكافآت العينية، والوقت الحر، أو بعض الامتيازات الخاصة. فى حين يُعاقب الطلبة الذين يسيئون التصرف، وذلك بحرمانهم من الخروج فى وقت الفسحة، والبقاء بعد المدرسة، أو الذهاب إلى مكتب المدير، وهذه القواعد ونتائجها تكون واضحة للطلبة وأولياء أمورهم منذ بداية العام الدراسى.

المدرس الحازم يصر على إبداء التصرف الحسن، وإشعار طلبته بالمسؤولية. ويفترض أن يعدهم بالمكافآت وليس التهديد، فهم لا يتجاوبون مع التهديد الذى يجبر الطلبة على الانصياع إلى الأوامر وتحمل نتائجها. وعلى المدرس الحازم متابعة تطبيق قواعده بشكل متواصل.

٢- نموذج جلاسر The Glasser Model:

أما نموذج جلاسر فيوصى بالعلاج الواقعى كوسيلة للانضباط الجيد. والعلاج الواقعى هو عمل يرشد الطالب أو أى فرد إلى الواقعية. وهى مساعدة الفرد على بلوغ حد المسؤولية، وأن يكون قادراً على تحقيق وإرضاء احتياجاته وطموحاته فى الحياة الواقعية. ويؤمن جلاسر أن الطالب هو مخلوق عاقل يمكنه السيطرة على تصرفاته إذا أراد. ولكن يجب أن يُساعد فى اتخاذ الخيارات الجيدة لا الرديئة. ويجب أن يكون تحت الإشراف المستمر لفترة عمرية معينة لأجل أن يصبح شخصاً مسئولاً وقادراً على تحقيق آماله وطموحاته.

وتعتبر الضوابط والقواعد عند جلاسر ذات ضرورة بالغة، ويجب أن تنفذ بشكل متتابع بحيث يسمح لنفسه بمتابعة جميع تصرفات الطلبة وتسجيل النتائج المتوقعة للتصرفات المرفوضة دون إيجاد أى تبرير لها وتمريرها بدون عقاب. إن الأعذار التى توجد كعدم توازن الخلفية الاجتماعية للطالب أو وعدم توافر الفرص للنمو الطبيعى لا قبول لها فى هذا النموذج. ويجب التأكيد على أن الطالب مسؤول، وعليه الاعتراف بتصرفاته المرفوضة وأن يصدر القرارات المهمة المتعلقة بها.

ويؤكد جلاسر على استعمال الاجتماعات الصفية فى معالجة مشاكل الطلبة. فيجلس جميع الطلبة على شكل حلقات صغيرة لمناقشة المشكلة، وإيجاد حل لها، وعلى المدرس أن يجلس فى مكانه غير بعيد عن هذه المجموعات لإعطاء بعض الآراء القليلة. ويجب أن تناقش الضوابط الصفية ونتائجها وتنَّمى وتطَّور فى هذه الاجتماعات. وأن تكون القواعد المتبعة فى الاجتماعات التى تعتقد مستقبلاً مرنة وقابلة للتعديل لأجل احتواء التغييرات التى تحصل.

٣- نموذج كونين The Kounin Model:

لقد أثر نموذج كونين (١٩٧٠) على التأثير الجماعى والإدارة الجماعية؛ فإنه يناقش أكثر من ناحية من نواحى الانضباط. ولقد وجد كونين أن المدرس عندما يصحح سلوكًا غير مقبول لطالب، فإنه وبشكل دائم يؤثر على سلوك الطالب المجاور له. وهذا يسمى بالتأثير الاهتزازى (Ripple effect).

وعندما يحدث السلوك غير المقبول فى الفصل، فيمكن للمدرس تفادى حدوث مشكلة مشابهة باستعمال هذا الأسلوب، وبذلك يسهل على المدرس معرفة الطالب المشاكس، والخطأ الذى يرتكبه، وماذا يجب عليه عمله بدلاً من إثارة الفوضى. ولقد وجد كونين أن الوضوح والحسم عنصران مهمان فى استعمال التأثير الاهتزازى، ويجب الابتعاد عن استعمال أسلوب القسوة والعقاب البدنى مع الطلبة المشاكسين لعدم جدواه. وأيد كونين أيضًا أهمية وجود المدرس فى جميع أركان الفصل، والقدرة على معرفة ما يدور فى كل ركن من أركانه فى كل الأوقات. والمدرس المتيقظ يستطيع أن يتفاعل بسرعة وبدقة فى حالة حصول أى فوضى فى داخل الفصل حتى لو كانت بسيطة. بالإضافة إلى كون المدرس متيقظًا، فلقد أيد كونين أن يكون المدرس ماهرًا فى قدرات عديدة، منها القدرة على التعامل مع أكثر من فعاليتين أو أكثر من مجموعتين من الطلبة فى نفس الوقت.

وأخيرًا، لاحظ كونين أهمية الحركة الإدارية والتركيز على المجموعة لأجل ردع أو تفادى أى مشكلة سلوكية. ويجب أن يكون المدرس قادرًا على إحداث النقلة السريعة فى الدرس وعدم الاشتراك فى مناقشات غير مجدية مع مجموعة من الطلبة المشاكسين هدفهم إضاعة الوقت، وترك الدرس فى وسطه وإضاعة التركيز وإحداث الفوضى والتنقل بين فعاليات عديدة دون التركيز على واحدة تلو الأخرى. ويجب على المدرس أن يجعل الطالب مشاركًا متيقظًا، ويشعره بالمسئولية المباشرة تجاه ما يتمّ شرحه ومشاركته فى جميع الفعاليات التعليمية. وخلاصة القول إن المدرس ينبغى عليه أن يشرك الطلبة بمناداتهم بشكل عشوائى، وطلب التفاعل معه بأسلوب انسجامى ومتفهم وخاصة فى الصفوف العليا.

٤- نموذج تحديث السلوك The Behavior Modification Model:

هذا النموذج يستند إلى فلسفة السلوك لسكنر الذى يفترض أن معظم السلوكيات يمكن أن يتعلمها الإنسان، وهذا التعلم مسيطر عليه بشكل كامل من قبل البيئة. ويمكن مكافأة الإنسان على هذه السلوكيات ويُعزز عليها بشكل أو آخر إذا حصلت مرة ثانية.

إن الفرضية الأساسية لتحويل السلوك هى (أن السلوك يتغير بتغير النتائج، أو المكافآت التى يجب أن تتبع السلوك مباشرة). ففى هذا النموذج، يستعمل التعزيز بطريقة منهجية لتغير بعض الأوجه من تصرفات الطالب. فالطالب الجيد الذى يحترم القوانين، أو الذى يتصرف تصرفًا حسنًا يعزز على ذلك أو يكافأ عليه. والتعزيز ربما يكون على شكل مكافأة أو مديح، أو منح درجة أو درجتين أو حتى بعض الأشياء العينية كالحلوى أو الطعام. أما الطالب الذى لا يحسن التصرف اللائق فيُهمل، ويُحرم من أى مكافأة، أو يُعاقب على سوء تصرفه.

إن نظام التعزيز يكون فى بعض الأحوال معقداً. وفى هذا النموذج يمكن استعمال نظام العطاء الرمزى، ففيه يكسب الطالب عدداً معيناً من العطاء للتصرف الجيد، والأداء الأكاديمى الممتاز. وهذه العطاء إما على شكل أقراص أو نقاط، أو نقود غير حقيقية، أو أى شىء متوافر كملصقات النجوم والحيوانات أو الوجه المبتسم، ويستطيع الطالب أن يغير هذه العطاءات الرمزية إما بفعالية يحبها أو جائزة قيمة.

٥- نموذج تدريب المدرس الفعال Teacher effective training:

إن التدريب الفعَّال للمدرس يسعى إلى توجيهه إلى بناء علاقة إيجابية مع طلبته، ويرى دكتور توماس جوردن ١٩٧٤ أنه بإمكان المدرس التقليل من سلبية السلوكيات باستعمال العلاقات الواضحة والبعيدة عن الاستفزازية.

ولقد وضع هذا النموذج لتداول المشاكل الصفية التى تبدأ بالسؤال، "من الذى يملك المشكلة؟"، فإذا كانت المشكلة سببها الطلبة، فجوردن يوصى بالسماع الفعَّال (أو السماع العاطفى) من جانب المدرس، وأن يصبح المدرس ناصحًا ومساعداً للطالب فى إيجاد الحل الخاص بمشكلته. ومن ناحية أخرى، إذا كان صاحب المشكلة هو المدرس، فالمدرس والطلبة فى هذه الحالة يجب أن يعملا معًا لإيجاد الحل من خلال تبادل الآراء فى حل المشاكل.

إن طريقة استعمال هذا النموذج تحدد من الذى يملك المشكلة فى الجو المشحون بالمشكلات. ووفقًا لجوردن، إذا لم تستطع تحقيق أهدافك بسبب تصرفات الطلبة، فتكون أنت صاحب المشكلة. ومثال على ذلك، إذا استمر الطلبة فى إثارة الضوضاء خلال عملية التدريس فالمشكلة تكون بسببك؛ لأنهم يتسببون فى منعك من تحقيق الأهداف التعليمية ولكن إذا شعرت بالانزعاج من تصرفات بعض الطلبة، وإذا أردت أن يتصرف هؤلاء الطلبة بطريقة مغايرة، أو إذا شعرت بالإرباك والإحراج أمام الطلبة، فالمشكلة كما هو واضح عائدة للطلبة. ويقترح جوردن أيضًا، أن المدرس الذى يهاجم الطلبة من خلال استعمال "عبارة أنت" يكون هو صاحب المشكلة. وعوضًا عن القول "أنت بطئ"،

"أنت لا تنفع فى شىء"، "أنت كسول"، فهناك عبارة واحدة تستطيع قولها لجميع الطلبة لتبلغيهم مشاعرك تجاه المشكلة ونسأل بشكل غير ظاهر (خفى) عن حل لها. كما تقول "أنا غاضب جداً مما تفعلونه"، "أنتم خيبتم أملى بسلوككم" أو "أنا لا أستطيع حتى سماع نفسى من شدة الضوضاء فى الفصل".

وباستعمال عبارة "أنا" فلن تجد حلاً للمشكلة، فالمدرس والطلبة فى حالة نزاع وتناقض. وعند الوصول إلى هذا المستوى، ينصح جوردن باستعمال أسلوب "لا خسارة" فالخطوات الست لهذا الأسلوب تكون شكلاً من أشكال التفاوض الذى يسهم فيه المدرس والطلبة بشكل متساوٍ. وتبدأ العملية بالتصميم على معرفة المشكلة بالتحديد. وإيجاد الحلول المحتملة لها بعد ذلك بتقديم الأفكار من قبل المدرس والطلبة معًا وبشكل متساوٍ. وهذه الأفكار يتم تقييمها فى الخطوة الثالثة، والتخلص من الأفكار غير المقبولة الخطوةً الرابعة هو تجميع أحسن الحلول التى تم الاحتفاظ بها، ويتبعها تقرير كيفية توظيف هذه الحلول أما الخطوة الأخيرة، فتستلزم تقييمًا لنجاح أو فشل عمل الحلول. وعادة، فإن هذا الأسلوب لا يعترف بالعقاب كحل متوافر فى أسلوب "لا خسارة" ما دام قد وضع الطلبة فى حالة الخسران.

٦- نموذج النتائج المنطقية The logical Consequences Model:

إن نموذج النتائج المنطقية للانضباط والذى وضع من قبل رودولف دريكرز ١٩٨٢ هدفه تطوير الانضباط النفسى عند الطلبة. ومن الضرورى أن يؤكد على أن الطالب يجب أن يكون المسئول عن تصرفاته وأنظمة الصف والنتائج المنطقية لكسر التعليمات وتطور الأنظمة المدرسية بطريقة ديمقراطية.

إن النتائج المنطقية هى الخبرات التى تنظم من قبل المدرس الذى يقدم للطلبة العالم الحقيقى. ويتعلم الطلبة المسئولية عن أى تصرف يصدر عنهم. فإذا بعثر أحد الطلبة محتويات الفصل، فعليه تنظيفها وإذا لم يتمكن أحد الطلبة من إتمام واجبه البيتى أثناء الدرس فعليه أن يتمه خلال الفسحة أو البقاء بعد المدرسة لإكمال الواجب. إن النتائج المنطقية تعلم الطالب كيفية تقييم الحالات؛ كى يتعلم من خلال خبرته ويتخذ قراراً جاداً.

ويقترح دريكرز أيضًا، أن الطالب يطمح أن ينتمى إلى المجموعة وينال قبولها وهذا التصرف موجه بشكل مباشر نحو تحقيق هذا الهدف. ولكن سبب إساءة التصرف من قبل الطالب اعتقاده بشكل خاطئ، أنه لو عمل ذلك فسوف يقبل بهذه المجموعة، ويسمى دريكرز هذه المعتقدات "الأهداف الخاطئة" وهذه الأهداف الخاطئة الأربعة هى: الحصول على الاهتمام، والحصول على القوة، وتحقيق الانتقام، وأخيراً الرغبة فى الانفراد.

إن العامل الأساسى فى تصحيح السلوك يقع فى تحديد هدف الخطأ وإفهام الطالب أنه السبب الرئيسى لهذه المشكلة. وعلى المدرس إعلامه، بالنتائج المنطقية لسلوكه، وتشجيعه على الالتزام بالسلوك الحسن.

إن طرق الانضباط الستة التى تم شرحها فى هذا القسم، يمكن أن تتصف بالتشابه والاختلافات المعينة. جدول رقم (١١:٢) يلخص الصفات العامة للطرق الستة بالعلامة (x) تُشير إلى النموذج الذى يركز على الصفة المذكورة. ولكن يجب أن نتذكر أن النماذج الأخرى ربما قد ذكرت الصفات لكن بدرجة محدودة، ادرس الجدول رقم (١١:٢) وأكمل التدريب رقم (١١:٣) الذى يختبر فهمك للنماذج الستة.

وعلى كل مدرس فصل أن يطور طريقته فى إدارة فصله. واستناداً إلى النقاش الذى مرَّ بنا، فما هى الطريقة أو الطرق التى تبلور المفاهيم التى تشعر بأنها تتلاءم مع فلسفتك التربوية؟ فالمدرس يمكنه استنتاج طريقة خاصة به بعد أن تدمج بعض الطرق معًا لتتناسب مع البيئة الصفية. مع الأخذ بنظر الجد جميع القرارات التى يتخذها عند تنفيذ نظام الإدارة الذى اختاره لفصله.

جدول رقم (١١:٢) مميزات نماذج الانضباط

	نموذج كانتر	نموذج جلاسر	نموذج كونين	نموذج تحديث السلوك	نموذج تدريب المدرس الفعّال	نموذج النتائج المنطقية
- تشجيع السلوك المسئول		+				+
- وضع الأوامر	+	+		+		+
- نتائج السلوك غير المناسبة	+			+		+
- استخدام التأثير الانتشارى			+			
- تعزيز السلوك المناسب	+			+		
- مناقشة طرق حلّ النزاع بنجاح					+	
- الجهود المبذولة لجعل الطالب مدركًا سبب سلوكه		+			+	+
- وضع الحدود الواضحة	+	+		+		+
- أهداف ضبط النفس		+			+	+
- السلوك الموجّه بالهدف				+		+
- التشديد على منع الأشياء المخالفة للقانون المدرسى			+			+
- التشديد على الاتصالات بين الطالب والمدرس					+	

طرق الضبط:

أنت باعتبارك مدرسًا، تستطيع أن تطور وحدك طريقة شاملة للانضباط المناسبة لفصلك. واستناداً إلى المناقشات التى تمت فى موضوع إدارة الفصل، أوضحت لنا عدة طرق فعالة لإدارة الفصل وإداريه، وسنناقش أدناه بعضاً منها:

وضع الحدود:

يحتاج الطالب إلى وضع حدود معينة عليه اتباعها. إنه يريد أن يعرف (ماذا يتوقع منه ولماذا؟) فالمدرس الذى يتماشى مع وضع الحدود ويفرض طريقة خاصة به يحتاج إليها، تنتهى بفوضى حتمية، وخاصة مع طلبة الصفوف الدنيا.

تدريب رقم (١١:٣) نماذج الانضباط

لقد ناقشنا باختصار ستة نماذج للانضباط، وما يلى عبارات تمثل كل واحدة منها وضعًا واحداً من نموذج واحد، حدد كل وضع يمثل نموذج كانتر (ك) وجلاسر (ج) ونموذج كونين (ك) وتعديل السلوك (س) وتدريب المدرسين (م) والنتائج المنطقية (ط). قارن إجابتك بالإجابة الموجودة فى نهاية الفصل.

١ -: يقلل المدرس من حدوث السلوكيات غير الملائمة بتكوين علاقات إيجابية مساعدة مع الطلبة.

٢ -: يكافئ المدرس تصرفات (سلوكيات) الطالب المقبولة ويهمل غير المقبولة.

٣ -: يأخذ المدرس المسؤولية كاملة داخل الفصل ويكون حازماً وجازماً.

٤ -: يبين المدرس مشكلات الطالب ويجعله مدركًا لأخطائه عندما يسىء التصرف.

٥ -: يضع المدرس الشروط والقواعد ويؤكد بشكل مستمر على الطلبة مسئوليتهم اتجاه الفصل والمدرسة.

٦ -: يستعمل المدرس الاجتماعات الصفية مع طلبته لمناقشة وتصحيح مشاكل الطلبة.

٧ -: يسمح المدرس لطلبته أن يعانوا من النتائج الطبيعية عندما يسيئون التصرف؛ لأجل أن يريهم العالم أو الواقع الحقيقى.

٨ -: يعتقد المدرس أن نظام البطاقات الرمزية عامل تحفيزى له معانيه المؤثرة فى تفضيل سلوك الطلبة الحسن.

٩ -: يستعمل المدرس رسالة (أنا) بدلاً من (أنتم) عند حدوث المشكلة.

١٠-: يساعد المدرس طلبته فى اختيار الأفضل بدلا من الأسوأ.

١١-: يستعمل المدرس طريقة (لا خسارة) عندما يريد مواجهة الطلبة بحالة معادية.

١٢-: يحتاج المدرس عندما يتفاعل مع الطلبة لأجل توفير احتياجاتهم إلى أن يتابع ما وعدهم بالأفعال.

١٣-: يستعمل المدرس التأثير الاهتزازى عندما يسىء الطالب التصرف.

١٤-: ينمى المدرس روح الحذر عند الطالب من حدوث بعض الأشياء داخل الفصل كل الوقت.

وعلى المدرس توضيح الشروط الجديدة للطلبة عند تكوينها ومتابعتها للتأكد من تنفيذها، وبيان الأسباب التى دعت إلى وضعها. ويُفضل مشاركة الطلبة فى مناقشة الأسباب والدواعى التى جعلتهُ يؤمن بضرورة إيجاد هذه الشروط الضرورية . ويجب أن تفرض هذه الشروط دعم الفكرة الأساسية التى تؤكد أن السبب الرئيسى لوجود الطلبة فى المدرسة هو للدراسة والتعلم. زيادة على ذلك، يجب تجنب وضع شروط عديدة، لا فائدة منها ولا حاجة لها وغير قابلة للتنفيذ وإلغاؤها أو تغييرها عند عدم الحاجة إليها، والأهم من كل شىء، عندما توضع هذه الشروط يجب أن تنفذ حالاً، وإلا فلن يأخذها الطلبة محمل الجد ومن ثم تفقد فاعليتها.

ومن المستحسن أن تكون لديك بصفة دائمة شروط عامة ومحددة (خمسة أو ستة) تغطى الحالات الخاصة المراد متابعتها ومعالجتها، أفضل بكثير من تدوين قائمة شروط عامة لا فائدة منها. ومن الأمثلة التى توضح ما ذكرنا من شروط صفية:

١- كن مؤدبًا وموقرًا.

٢- اهتم بنظافة صفك كأنه غرفتك الخاصة.

٣- لا تضرب، أو تدفع، أو تؤذِ أحداً.

٤- طبّق التعليمات.

٥- لا تغادر مقعدك، أو تتكلم من مكانك قبل أخذ موافقة المدرس.

٦- كن جاهزًا بكتبك، وأوراقك، وأقلامك وما تحتاج إليه العملية التعليمية داخل الفصل.

ويجب إعلام ومناقشة الطلبة بأى حذف أو إضافة لأى شرط من هذه الشروط وتعليقها فى مكان يسهل على الطالب فى المراحل الدنيا قراءتها، وتدوينها من قبل طلبة المراحل العليا من أجل الرجوع إليها مستقبلاً، وإرسال نسخة مطبوعة إلى أولياء أمورهم ليكونوا على علم بذلك.

وحالما تتم الموافقة على هذه الشروط من جميع الأطراف، يجب على المدرس التفكير فى الوسائل التى يستعملها لمواجهة أى خلل يحصل بعدم الالتزام بها من قبل الطالب وما يحدث فى بعض الصفوف من نقض لهذه الشروط. فعلى الطالب أن يتحمل النتائج المنطقية لتصحيح الخطأ الذى حصل من جانبه، وذلك بإكمال التقارير الناقصة أو إعادة عملها، أو تنظيف الفصل، وربما يريد المدرس أن يضع قائمة يشترط فيها على الطالب الذى ينقض أحد شروط هذه القائمة أن يتحمل نتيجة عمله:

النقض الأول: إرساله إلى مدير المدرسة.

النقض الثانى: استدعاء ولى الأمر والاجتماع به.

النقض الثالث: أن يكتب الطالب اسمه على السبورة (١٠٠) مرة.

النقض الرابع: عدم الخروج فى فسحة الضحى.

النقض الخامس: الاجتماع بالمدرس لبيان سبب تصرفاته.

وعلى المدرس تجنب المواجهة مع الطالب أمام الطلبة داخل الفصل عند حدوث النقض. وبدلاً من ذلك، يُسأل الطالب الامتناع عن هذا التصرف المرفوض، وإذا استمر فى عدم الاستجابة وتكرار تصرفاته السلبية، فيُطلب منه مغادرة الفصل والانتظار خارجًا حتى ينهى المدرس عمله، ويكون جاهزاً لعقد اجتماع معه. اذكر له التصرفات السلبية التى يتعمد القيام بها داخل الفصل، والنتائج التى يجب أن يتحملها ومسئوليته باعتباره طالباً داخل الفصل. وإذا استمرت هذه التصرفات، فعليك أن تطلب مساعدة مدير المدرسة.

فى اللحظة التى تضع فيها شروطك التى يجب على الطلبة اتباعها والنتائج والتبعات التى تلحق بهم عند نقضها، فإنك قد خطوت الخطوة الأولى نحو وجود فصل يُدار إدارة صحيحة. وعليك الآن أن تبدأ عملك بالتدريس.

بدء العمل:

تعتبر الأسابيع الأولى من العام الدراسى ذات أهمية أساسية فى الإدارة؛ فهى تضع الخطوط الرئيسية للعام بأكمله، وتؤسس فيها مصداقيتك وصلاحيتك بوصفك مدرساً جاداً. وفى الواقع، يمكن التنبوء من خلال عملك فى الأسابيع الأولى، عن كيف ستكون إدارتك الصفية، ومدى مشاركة طلبتك فى العملية التعليمية.

فماذا يعمل الإدارى الفعال فى هذه الأسابيع الأولى الحاسمة؟ واستناداً إلى نقاشنا فإن البحوث المتعلقة بهذا الموضوع، تؤكد لنا أنه، لكى تكون مديراً فعالاً يجب أن تبنى

وتطور منظومة فعَّالة وإجراءات صفية مساعدة مماثلة لذلك، وتهيئة مقاعد الطلبة والأماكن التى تخزن فيها المواد التعليمية، وهيئ طريقة خاصة بك لبدء وإنهاء الدرس، وحضِّر خطتك التعليمية ونظِّم السياسة والإجراءات الخاصة بالواجب المنزلى. وسيكون التركيز فى الأسابيع الأولى حول تدريس نظامك وإجراءاته لكى تتوافر بيئة صفية إيجابية. أسس شروطك ونتائج النقض لها، وخطط جيداً لتنفيذ محتوى الدرس لطلبتك، واشرح توقعاتك منهم وذلك لما له أهمية خاصة فى تثبيت الجو الخالى من المشاحنات. ادعوهم إلى التعاون، وطور أسلوب الضبط النفسى واجعل كل طالب يحلل تصرفاته. وأخيراً كن حازماً، منظماً، ومتماسكًا تجاه توقعاتك من الطلبة.

فماذا عن مشكلة المدِّرس الذى يدخل الفصل بعد بدء العام الدراسى بفترة، لأنه إما جاء منقولاً من مدرسة ثانية، أو عين منذ فترة وجيزة؟ وكما قلنا ونكرر هنا، إن أهم شىء هو تكوين وبيان مصداقيتك فى عملك. ناقش خططك وشروطك مع طلبتك والتغييرات التى ستحصل فى عملية التدريس والتى تحتاج إليها لتدعم توقعاتك. كن حازماً ومتابعاً لكل ما تريد أن يحصل.

وماذا سيكون موقف الطالب الذى يلتحق بالفصل بعد بداية العام الدراسى؟ هنا، أيضًا يجب أن يُبلغ الطالب بكل توقعاتك ونظامك، وجميع الشروط الصفية. ويمكن تبليغ الطالب من خلال اجتماع خاص تعقده معه بجميع التعليمات المطلوب منه اتباعها.

الانتقادات:

حاول تجنب الانتقادات، إنها لا تسبب إلا العداونية فقط، وربما تؤدى إلى انفجار الطالب وتفوهه بكلمات لا يقصدها، أو ربما يحاول الاعتداء إما على ممتلكات الصف أو حتى على شخصية المدرس.

ومن أكثر الأمور ضرراً إهانة طالب أمام زملائه داخل الفصل أو فى أى ركن من أركان المدرسة؛ فإن الطالب يتجاوب بشكل مفضل إذا تم انتقاده على شكل مقترحات والأفضل، سحب الطالب جانبًا بعيداً عن مسمع باقى الطلبة، وحاول أن تتناول المشكلة بأسلوب يتناسب وحجمها.

التأثير الاهتزازى:

يمكن معاقبة الطالب على عمل قام به يتناقض مع القوانين والنظم المدرسية، أو تصحيح الخطأ الذى ارتكبه، ولكن تأثير ذلك لا يشعر به الطالب وحده، بل يشعر به الطلبة

الآخرون الموجودون فى الفصل. وبالرغم من أن هذا التأثير الذى يسمى التأثير الاهتزازى يساعد في بناء القاعدة الأساسية للتعليمات الرئيسية للفصل، إلا أنه فى بعض الأوقات يكون مؤذياً للبيئة الصفية عموماً.

وقد يحاول بعض الطلبة اختبار مدى إصرار المدرس على تطبيق هذه التعليمات (وهناك دوماً طالب واحد على الأقل)، ومع ذلك فإنه لا يمكن إهماله. فإذا فعل المدرس ذلك، فإن الطالب سوف يفلت دون عقاب، وهذا يعنى "الخروج الاهتزازى" عند الطلبة الآخرين والذى يشجعهم على اختباره بنفس الفعل. ولكن، إذا صمد وطبق الشروط والتعليمات الصفية بدون تراجع، فإن هذا التصرف سوف يؤدى إلى الخروج الاهتزازى مع الطلبة الآخرين، ولن يحاولوا تحدى الإدارة الصفية التى يتبعها المدرس مرة أخرى.

يجب الإصرار على تصحيح سلوك الطلبة وعدم التراجع عن أى قرار يتعلق بذلك. ولكن على المدرس الانتباه إلى أن هناك بعض الطلبة يشعرون بالخوف والقلق عندما يرون المدرس يتعامل بشكل فظ مع بعض الطلبة، وربما يؤدى هذا التصرف من قبل المدرس إلى فقدان رغبتهم فى التعلم؛ لذا عليه أن يستعمل الحذر عند التعامل مع هذه الحالات أمام الفصل، وتصحيح السلوكيات الخاطئة فى مكان بعيد عن الأنظار كاستدعاء الطالب إلى غرفة الفصل وحده بعد انتهاء الدرس، أو إلى المكتبة أو إبقائه بعد انتهاء اليوم الدراسى للتكلم معه وبحضور مدرس آخر كى لا يثير الطالب مشكلات أخرى للمدرس باتهامه باستعمال أسلوب قاس وغيره من الاتهامات. وعلى المدرس أن يناقش الطالب المعنى بالمشكلة ذاتها دون الخوض فى أمور لا علاقة لها بالموضوع، والابتعاد عن ألفاظ الإهانة والاستهزاء بالطالب والمشكلة. ويجب أن يكون المدرس هادئاً وواضحاً ومحترماً للطالب ولنفسه فى نفس الوقت.

التجريح:

ابتعد عن عبارات التجريح، فإنها تخلق جواً مشحوناً بالغضب والكراهية. وربما ينفجر الطالب ويقول شيئاً بدون قصد نتيجة إهانته، أو يصدر عنه تصرف يؤدى إلى أذى الطرفين. والتحرش بالطالب أو إهانته أمام رفاقه فى الفصل يعتبر من أكثر الأمور المعقدة، وعلى المدرس الناضج تجنبها بكل ما أمكن من حكمة وخبرة. ويتجاوب الطالب بشكل إيجابى مع انتقادات المدرس عندما تكون على شكل اقتراحات وتوجيهات بناءة، الغرض منها مساعدة الطالب من الخروج من المشكلة التى أوقع نفسه فيها. ويفضل التكلم مع الطالب فى مكان بعيد عن مسمع رفاقه، والتعامل مع المشكلة بشكل معقول ومقبول من الطرفين.

المكافآت:

على المدرس أن يكافئ كل التصرفات الحسنة التى تصدر عن الطلبة (مكافأة مادية أو تعزيز لفظى ... إلخ). والمكافأة تكون فى شكل يساعد على زيادة واستمرارية السلوك المرغوب. إن منح المكافأة عند بعض الطلبة يعتبر شيئًا جوهريًا، وذلك لإرضاء القناعة الذاتية على القيام بعمل حسن. ولكن، هناك بعض الطلبة يحتاجون إلى المكافآت الجوهرية وذلك لتصرفهم الجيد، واستمرارهم فى التعاون واحترام القوانين المدرسية. وهذه المكافآت تكون على شكل ملصق، أو لعبة، أو حلوى أو أى شىء يفضله الطلبة.

وهناك من يعتقد أن إعطاء المكافآت للطلبة عمل يعادل الرشوة، ولكن لو نظرنا إلى الرشوة فهى تعنى "استلام أموال أو أى شىء مفضل لدى الطرف الثانى لأجل عمل شىء غير قانونى أو لا أخلاقى". ومساعدة طالب فى تسهيل وتحبيب عملية التعلم له لأجل مصلحته الخاصة لا يتناسب مع تعريف الرشوة.

وهنا نختتم مناقشتنا فى الأنواع المتعددة للضبط والتى يمكن أن تستعمل داخل الفصل، باستعراض الخطوط العامة المؤدية إلى الإدارة الفعَّالة.

الخطوط العامة للإدارة الفعَّالة:

إن إدارة الفصل عمل صعب، لكنه عملية ضرورية، ويجب على كل مدرس أن يقوم به لأجل أن يدرِّس بشكل فعال. ولقد اعتمدت المناقشة على الكثير من البحوث والتجارب الشخصية لعدد كبير من التربويين المتخصصين فى نظريات وبحوث إدارة الفصل. ولكن فى بعض الأوقات، فإن الخبرة هى خير معلم عندما تتعلق بتعلم كيفية إدارة الفصل. أدناه مقترحات مُجربة من قبل عدد كبير من المدرسين فى إدارة الفصل وتجنب المشكلات السلوكية.

١- ابدأ درسك فى وقته المحدد، فعندما يضرب الجرس معلنًا بدء الحصة، فعلى كل طالب أن يكون فى مقعده، صامتًا منتبهًا ومستعدًا.

٢- حدد طريقة لبدء فصلك، واجعل الطلبة منشغلين منذ الدقائق الثلاث أو الأربع الأولى من الدرس.

٣- حدد طريقة لإنهاء درسك، وهذا يتطلب أن يكون جميع الطلبة فى مقاعدهم ويتصفون بالهدوء قبل إعلان انتهاء الدرس والسماح لهم بالمغادرة. وهذا الأسلوب يمنع حدوث العديد من المشكلات ويقلل من مسببات الفوضى التى تصحب هذه اللحظات.

٤- حافظ على نظافة المقاعد وأماكن الخزن وذلك بتحديد وقت ثابت لتنظيفها.

٥- أوقف التصرفات السلوكية السيئة فوراً، بإرسال تلميحات بالعين، أو التحرك إلى مصدر الصوت، أو استعمال الإشارة بإسكات الطالب. وعلى الطلبة أن يكونوا على علم تام بما عليهم وما لهم عند دخولهم الفصل، وكن حازمًا وواضحًا بدون حاجة لاستعمال الألفاظ العدوانية.

٦- حاول جعل الانتقال من درس إلى آخر بسرعة منظمة، وذلك بإعطاء التعليمات الواضحة قبل البدء بالسماح لهم بالحركة. ويجب أن يعرف الطلبة أين يتوقع منهم الذهاب، وماذا عليهم أن يعملوا حين وصولهم إلى المكان المقصود.

٧- واجه الفصل عند شرحك للمادة؛ لأجل أن تتلاقى الأعين عندما تتكلم. لا يُنصح مطلقًا بمواجهة السبورة عند الكلام؛ لأنه يفقد ذلك التواصل المطلوب.

٨- كن مؤدبًا مع الطلبة، وعزز أى تصرف مؤدب يصدر منهم؛ فإنك تتوقع التعاون معك فى إدارة الفصل وأداء العملية التعليمية بشكل مشترك. تجنب استعمال الألفاظ الناقدة والجارحة معهم.

٩- كن حازمًا ومتابعًا بشكل متواصل، فحين يُنقض أى شرط من الشروط التى وضعتها، فعلى الطالب أن يكون ملزمًا بتحمل نتائج تصرفه. لا تضع نفسك فى موقع لا تحسد عليه عند التنازل عن قرارك.

١٠- لا تهدد الطلبة مطلقًا بشىء لا تستطيع عمله. لا تهدد، بل أعطِ وعوداً.

١١- افهم ما يحدث داخل الفصل، حاول أن تتمشى فى غرفة الفصل، ولا تُلْه نفسك بالتحدث مع طالبين أو ثلاثة وتترك الوقت يمر من بين يديك؛ لأنك مسئول عن الفَصل كله.

١٢- استعمل الإشارات، فباستعمال الإشارات الصامتة ولغة الجسد، تستطيع أن تمنع حدوث مشاكل صفية ويكون هذا بتقطيبة الحاجبين، وهزة الرأس الخفيفة، أو السير تجاه الطالب، أو نظرة مقصودة وحتى رفع اليد دليلاً على طلب الهدوء.

١٣- كن مساعداً وليس مؤذيًا؛ كى يعرف الطلبة أنك عون لهم فى تصرفاتهم الحسنة، وتنمية طريقة تهذيب أنفسهم.

١٤- خطط جيداً كى تضمن سلامة سير الدرس ومشاركة الطلبة فى جميع الفعاليات التى تحتوى على الأهداف المحددة والواضحة.

١٥- استعمل كلمات التوبيخ اللفظى بحذر، وابتعد عن المواجهة التى تستعمل فيها عبارات التهكم، والسخرية، والصوت العالى؛ لأنها غير مجدية، ونتائجها سلبية أكثر مما هى إيجابية وعلى العكس، استعمل الهدوء، والتوبيخ الحازم الهادف، وكشرط من الشروط المدونة والمعروفة عاقب الطالب بعيداً عن مرأى ومسمع من الطلبة الآخرين.

١٦- كن دومًا قدوة حسنة لطلبتك وتذكر أنك المثال الذى يسيرون على خطاه داخل الفصل. لا تأخذ نفسك على محمل الجد الخانق، وحاول أن تتمتع برحابة الصدر وروح الدعابة المعقولة.

وبهذا نختتم جميع مناقشاتنا حول الأنواع العديدة للانضباط، فلو اتبعت هذه الخطوط العامة الهادية للعمل الناجح؛ فإنك تكون قد ضمنت صفًا هادئًا حيويًا، تواجه فيه جميع المشاكل التى تحدث مع طلبتك. خذ بضع دقائق من وقتك لأجل أن تجيب عن التدريب رقم (١١:٤) والذى يفحص مدى فهمك للمواد التى قُدمت فى القسمين الأخيرين.

تدريب رقم (١١:٤) طرق الإدارة والخطوط العامة لها

أجب عما يلى، قارن إجابتك مع الأجوبة الموجودة فى نهاية الفصل.

١- يجب أن توضح جميع الشروط بشكل خاص، ولا تذكرها بشكل عام. 　صحيح/خطأ

٢- إنها لسياسة جيدة أن تبدأ العام الدراسى حازمًا. 　صحيح/خطأ

٣- إن استعمال ألفاظ السخرية، والانتقاد، والتهكم، والعقاب القاسى والمهين ربما يعتبر من أنجح وسائل إدارة الفصل. 　صحيح/خطأ

٤- يجب الامتناع عن إعطاء أى مكافأة للطالب؛ لأنها تعتبر نوعًا من أنواع الرشوة. 　صحيح/خطأ

٥- إن استعمال الإشارات والدلائل غير اللفظية، تغير الكثير من الأمور المهمة. 　صحيح/خطأ

٦- إن استعمال كلمات التوبيخ اللفظى أمام الطلبة، يعتبر وسيلة ناجحة فى القضاء على السلوكيات غير المفيدة فى الفصل. 　صحيح/خطأ

الخلاصة:

إن أهمية إدارة الفصل، مهما قلنا فيها، لا يعتبر قولنا مبالغة؛ فالفصل الدراسى يجب أن يكون له قائد، وقائد فعال ومنظم، والمحافظة على حالة الانضباط لأجل القيام بعملية التعلم. بالإضافة إلى ذلك؛ فالإدارة الناجحة فى الفصل تعتبر أداة أو أدوات فاعلة فى إنجاح المدرس.

إن العامل الأساسى المهم فى فعالية الإدارة يمكن فى العلاقة التى تبنيها مع طلبتك، وتشجيع الجو الديمقراطى المتعارف عليه فى بيئة العمل، حيث يتحمل الجميع المسئولية المشتركة. وعملية التعلم ذات أهمية فائقة، ولكن يجب ألا يغيب عن بالنا، أن المدرس هو السلطة فى داخل الفصل، ويجب أن يبقى كذلك دومًا. تجنب الأسلوب الدكتاتورى (الإجبار بالقوة) ،أو الأسلوب المتساهل (اعمل ما تشاء)؛ لأن الطالب بحاجة إلى معرفة موقعه فى الفصل، وماذا يجب عليه أن يفعل وماذا يتوقع منه.

إن الوقت المدرسى منظم ومحدد بشكل رسمى من قبل وزارات التربية فى أى مكان من هذا العالم، وهذا الوقت المتوافر يجب أن يوزع على فعاليات مختلفة (الأكاديمية وغير الأكاديمية) التى تجرى فى المدرسة. وعلى المدرس أن يترجم هذا الوقت إلى فعاليات إنتاجية من خلال تنظيم جدول زمنى للعملية التعليمية يستغل فى العمل التعليمى حين يوجد الطلبة داخل الصفوف الدراسية فيعملون ما يوكل إليهم من واجبات ويشاركون فى المناقشات الصفية الدائرة فى تحليل وشرح المواضيع التدريسية.

ويكون بدء العام الدراسى دومًا فاتحة طيبة للمدرس والطالب معًا، وفيه يتم تزويد الصفوف بجو خاص يمتزج فيه العمل والمرح والفائدة المطلوبة ضمن شروط يضعها المدرس لتسهل عليه عملية التعلم. وعلى المدرس أن يضع شروطه التى يدير بها فصله والنتائج التى يتحملها الطالب عند عدم المحافظة عليها، ويوضحها لجميع الطلبة لتكون مفهومة خوفًا من إثارة البلبلة والفوضى وذلك لعدم معرفتهم أو فهمهم لما يُراد منهم. ومتابعة تطبيق هذه الشروط بحزم، وعليه أن يكون شديداً مع مرونة ولطف فى بداية العام الدراسى، وبعد أن يتضح للطلبة طريقة إدارة الفصل عنده، فعليه بعد ذلك أن يكون أقل شدة.

يجب أن تعلم أن الطلبة بحاجة إلى النظام ووضع الحدود التى عليهم الوقوف عندها. وهذه من مسئوليات المدرس الذى يكون القيادى فى الفصل؛ لأنه (هو القيادى المسئول)، والمنظم والمخطط، وأن يضع حداً لكل شىء. وتوفير الجو النفسى والعلمى داخل الفصل كى يكون مشجعاً للطلبة لأخذ الفرص المتكافئة للعمل وتطوير الشعور بالاستقرار النفسى والتحصيل والنجاح.

مفتاح الأجوبة:

تدريب رقم (١١:١) تحديد أسلوب القيادة

١- (د) ٢- (ف) ٣- (ف) ٤- (ف) ٥- (ف) ٦- (م)

تدريب رقم (١١:٢) الجو الصفى

١- خطــــأ: يجب ويتحتم على الطلبة مشاركتهم فى بناء البيئة الصفية المريحة، وبعدها تصبح غرفتهم.

٢- صحيح: إن اختيار وتغير تنظيم الصف يعتبر من الأمور الهامة لإدارة الفصل، فالطاولات القريبة من بعضها، أو التى تكون عائقًا فى طريق المرور داخل الفصل، تمثل دومًا دافعًا إلى إشغال الطلبة عن عملهم.

٣- ١ جـ ، ٢ د ، ٣ هـ ، ٤ ب ، ٥ أ

٤- خطــــأ: يرى بعض المدرسين أن ما يقارب (٥٠ إلى ٦٠) يومًا يخسرها الطلبة فى العام الواحد.

٥- صحيح: يجب أن تهيئ خططك مسبقًا خوفًا من ضياع الوقت فى نهاية الحصة، وأن تكون مستعداً لمواجهة الوقت سواء سبقك أو سبقته.

٦- خطــــأ: يختلف أسلوب التشجيع الناجح باختلاف الطلبة والحالات.

٧- خطــــأ: ربما يكون التنافس ذا تأثير سلبى إذا كان مصير بعض الطلبة الفشل بشكل مستمر.

٨- صحيح: نرى معظم المدرسين يتكلمون بشكل متواصل وما على الطلبة إلا السماع.

تدريب رقم (١١:٣) نماذج الانضباط

١- ط	٢- س	٣- ك	٤- م	٥- ج	٦- ج	٧- م
٨- س	٩- ط	١٠- ك	١١- ج	١٢- ط	١٣- ج	١٤- م

تدريب رقم (١١:٤) طرق الإدارة والخطوط العامة لها

١- خطــــأ: من الأفضل أن تكون لديك بعض الإرشادات، وعليك مناقشتها مع الطلبة.

٢- صحيح: بداية عملية جادة تعطى انطباعًا للطلبة أنهم فى الفصل لأجل التعلم.

٣- خطــــأ: يجب تجنب التهكم والانتقادات والسخرية أو الألفاظ الخشنة والعقاب البدنى. فهذه الأساليب كثيراً ما تخلق الجو المتوتر وتؤدى إلى الانتقام.

٤- خطــأ: إنه ليس برشوة مكافأة الطالب بأشياء عينة ومادية؛ لأنها أثبتت فعاليتها فى رفع مستوى الطالب وتعويده على ضبط النفس.

٥- صحيح: الإشارات الصماء باتجاه موقع السلوك غير المرغوب كثيراً ما أثبت أنها تكفى لإيقاف هذا السلوك.

٦- خطــأ: عندما يُوبخ الطالب أمام رفاقه، فإن الطالب يشعر بحتمية الرد بشكل سلبى رداً للاعتبار بين أصحابه.

الفعاليات والأنشطة:

١- أسباب التصرف اللامقبول: فكر فى الصفوف التى درَّستها مسبقًا وحضرت فيها وراقبتها، فى أى منها حصل تصرف سلوكى أربك العملية التعليمية. اكتب جميع الأسباب المحتملة التى أدت إلى حدوث هذا السلوك.

كيف يتأثر قرار المدرس لو عرف الأسباب التى أدت إلى هذا السلوك؟ بعض السلوكيات حدثت نتيجة أنانية المدرس: هل تتذكر بعضاً من هذه الأمثلة؟ اذكرها.

٢- مراقبة السلوك: أكمل بعض الملاحظات فى صفوف متعددة لمستويات مختلفة، كيف يمكن للمدرس المراقب أن يسيطر على صفه؟ هل يستعمل المدرس الإشارات، أو التهديد، أو الرسائل الصامتة من أجل السيطرة على عدم نشوء أى تصرف سلبى فى الفصل؟ ما أنجح الطرق؟ هل يتجاوب جميع الطلبة مع نفس الأسلوب؟ هل لاحظت اختلافاً فى فعالية الأساليب الانضباطية المستعملة فى الصفوف المختلفة المستويات؟

٣- الوقت فى داخل الفصل: قم بزيارة مجموعة من مدرسى الصفوف، اسألهم كيف يمكنهم أن يحددوا الوقت المخصص للموضوعات المختلفة؟ وما أكبر فعالية صفية تتدخل فى الوقت المخصص للدرس حسب اعتقادهم؟ كيف يمكن التقليل من هذه الفعاليات اللاتعليمية؟

٤- تحليل النماذج: حلل النماذج الستة للانضباط، واذكر النموذج الذى تفضله، هل يمكنك الجمع بين عدة أجزاء من نماذج مختلفة، وتكون منها نموذجاً خاصاً بك يمكنك أن توظفه فى صفك؟ هل يمكنك أن تحدد بعض المفاهيم الأساسية والتى تظهر صحيحة من هذه النماذج الستة؟

٥- التخطيط: اعمل مخططاً ليوم واحد لصف ربما تدرس له، ما الفعاليات التى تستعملها فى تقديم الدرس؟ ما الشروط ونتائجها التى ترغب فى تقديمها ومناقشتها؟ ماذا تعمل لأجل تشجيع وتحفيز طلبتك؟

المصادر الإنجليزية:

* Block, j. H. Efthim, H. F; & Burns, R. B; (1989). Building Effective Mastery Learning Schools, 24 -25.

* Brawn, C. (spring 1976). Teacher Expectation: Sociopsychology dynamic. Review of Educational Research, 46 (2), 185 - 212.

* Brophy, J. E; & Good, T.L, (1970) Teacher's Communication of Differential expectation for children's classroom performance; some behavioral data Journal of Educational Psychology, 61, 365-374.

* Canter, L; and canter, M. (1976). Assertive Discipline: A take-charge approach for today's educator. Los Angles: Canter and Association.

* Glasser, W. (1965) Reality Therapy; A new approaches 15 Psychology, New York: Harper and Row

* Glasser,.W. (1977). 10 Steps to good discipline. Today's Education, 66, 61-63.

الملحـق:

التعليم المصغر:

إن التعليم المصغر هو نسخة مصغرة من عملية التعليم ويستغرق بين (٥-١٠) دقائق بدرس مصغر لإظهار مهارة أو أكثر تدرس لعدد قليل من الطلبة. وهو يكون على شكل أجزاء متممة لطرق صفية من برنامج المرحلة المتوسطة حيث يحتوى على العديد من المهارات والسلوكيات بوجهة مستعملة.

ويستعمل التعليم المصغر كذلك بشكل فعال من قبل المدرسين الذين يلتحقون بالدورات التدريبية للتدريب على طرق التدريس الحديثة والأهداف السلوكية - وكل جلسة تدريبية يركز فيها على ناحية خاصة من التدريس حتى وصول درجة الإتقان فى عرض المادة التدريسية وتصور الدروس التى تعرض على أفلام فيديو، ويمكن إعادة عرضها أمام المدرس المتدرب والمشرف. إن التعليم المصغر يبسط مهمة التعلم بتصغير مدة الدرس وتعقيداته.

إن التدريس لمدة قصيرة، بصورة خاصة يساعد المدرس المتدرب على التركيز على بعض المهارات الرئيسية فى عملية التخطيط. بالإضافة إلى ذلك، فإنه يوفر الفرصة للتغذية المرتدة البناءة من قبل الطالب الذى يدرس ومن المشرف معًا. إن تصوير درس التعليم المصغر يوفر الفوائد الإضافية فى ذلك التسجيل وذلك بإعادته عدة مرات إذا دعت الضرورة ويعطى الفرصة للمشرف والطلبة للتركيز على عدة مناحٍ مختلفة للدرس فى كل مرة وقبل البدء بدرس التعليم المصغر، فالخبرة يجب أن يخطط لها بدقة.

أولاً : على المدرس المتدرب أن يختار المهارات والسلوكيات التى يريد التدرب عليها فى هذه الفترة القصيرة. على المتدرب استعراض طرق الاستجواب الفعال، واستعمال التعزيز المناسب، وفعالية استعمال المشجعات المختلفة، واستعمال بعض طرق التدريب (المناقشة، المحاضرة، الاستفسار، بيان طرق التفاعل ... إلخ)، أو دمج بعض المهارات.

ثانيًا: على المدرس المتدرب أن يختار الموضع المناسب للعرض والذى يحتوى على المهارات أو السلوكيات. وللضغط الناشئ من قلة الوقت، يجب أن يكون الموضوع قصيراً جداً، ويحتوى على مفهوم واحد أو جزء من هذا المفهوم؛ لكى يتمكن من تدريسه فى الفترة ما بين (٥ - ١٠) دقائق.

ثالثًا: فى التخطيط اليومى الاعتيادى، على المدرس المتدرب أن يختار بدقة ويحدد أهدافه، وفى الواقع، إنه لمن الحكمة أن يقلل أهدافه تبعًا لتدريسه إلى هدف واحد فقط فى التعليم المصغر. إن استمارة تحضير التعليم المصغر المرفقة

يمكن استعمالها كدليل للمساعدة فى التخطيط لتحضير درس التعليم المصغر، وبعد إكمال هذا الاستمارة، على المدرس المتدرب أن يحضر خطة لدرسه مستعملاً قائمة مشابهة لنموذج خطة الدرس اليومى الطبيعى.

وأخيراً: يجب أن توضع مجموعة من المعايير للحكم على مدى إتقان مهارة السلوك المرغوب تحقيقه وتصميم قائمة خاصة لتقويم أو تسجيل العوامل التى تؤثر فى هذه المعايير، فإن الاستمارة التى تخص تقويم التعليم المصغر أو التحليل النفسى (التى يتبعها) ربما تعتبر مساعدة فى تصميم معايير التقييم وهذه الاستمارات، يجب أن تملأ من قبل الطلبة الموجودين فى غرفة التعليم المصغر، والمشرف وأخيراً المدرس المتدرب، خلال إعادة عرض التدريس المسجل لإجراء عملية التحليل. وبعدها تحلل التغذية المرتدة الناتجة عن إكمال هذه الاستمارات من قبل المدرس المتدرب إذا تم إتقان المهارات المطلوبة - وهذا التحليل يساعد فى تحديد المهارات التدريسية الخاصة لدراسة سلوكيات التدريس لغرض التطوير النفسى، ومهارة التطوير النفسى التى ستكون ذات نفع عندما يصبح المدرس المتدرب مدرساً حقيقياً.

استمارة (١) تهيئة التعليم المصغر

استعمل هذه الاستمارة للتحضير الأولى لدرسك. بعد ملئها هيأ خطة الدرس المنهجية.

١- المهارة أو السلوك المراد عرضه: ____________________

____

٢- فروع المفاهيم المراد تدريسها: ____________________

____

٣- الأهداف التعليمية الخاصة: ____________________

____

٤- الطرق المراد استعمالها: ____________________

____

٥- الخبرات المراد إكسابها للطلبة: ____________________

____

٦- المواد والوسائل التعليمية المطلوبة: ____________________

____

استمارة (٢) مخطط تحضير الدرس

اسم المـــدرس: ....

اليــــــوم: ....

المقرر الدراسى: ....

الصـــــف: ....

١- المفـــاهيم الفـــرعـــيـــة: ______________

____

٢- الأهـداف الـسـلوكـــيـــة: ______________

____

٣- الطرق التـدريسـيـة المسـتـعملة: ______________

____

٤- الخبـرات المراد إكسـابـهـا للطلبـة: ______________

____

٥- المواد والوسائل التعليمية المستعملة: ______________

____

استمارة (٣) خطة الدرس

اسم المـــدرس: ....

اليــــــوم: ....

المقرر الدراسـى: ....

الصـــــف: ....

المفـاهيم الفـرعـيـة: ______________

____

الأهـداف السلوكــيــة: ______________

____

أسـبـاب التـدريب: ـــــــــــــــــــ

ـــــــــــــــــــ

التـمـهـيـد: ـــــــــــــــــــ

ـــــــــــــــــــ

المحتوى		طرق التدريس
	(أ) (ب) (ج) (د) (هـ)	

الغلق: ـــــــــــــــــــ

ـــــــــــــــــــ

طرق التقويم: ـــــــــــــــــــ

ـــــــــــــــــــ

المواد والوسائل التعليمية: ـــــــــــــــــــ

ـــــــــــــــــــ

استمارة (٤) تقييم التعليم المصغر

اسم المدرس/المدرسة: ....

اليـــــوم: ....

المفاهيم الفرعية التى تتم تدريسها: ....

أعد التدريس المصغر الذى تم تسجيله لأجل جمع المعلومات من العناصر التالية، حللها واكتب خلاصة تتعلق بالأهداف التى تم تطبيقها فى الدرس.

١- كلام المدرس أكثر من كلام الطلاب. اعمل مخططًا كما يلى:

كـــــــلام المـدرس ____________

كـــــــلام الـطـالـب ____________

الصـمت أو التـشـويش ____________

وعند مشاهدة الفيديو، ضع متشابهًا على المخطط يبين من الذين يتكلمون كل (٣) ثوانٍ تقريبًا. فإذا لم يتكلم أحد أو إذا تكلم مجموعة من الحاضرين معًا، إذن ضع شيئًا مشابهًا فى مكان الصمت أو التشويش. وعند الانتهاء، احسب عدد المتشابهات فى كل فئة ومجموع عدد المتشابهات فى فئة كلام المدرس وكلام الطالب معًا. استعمل الصيغ التالية لتحديد نسبة كلام المدرس والطالب:

$$\text{نسبة كلام المدرس} = \frac{\text{المتشابهات فى فئة كلام المدرس}}{\text{المتشابهات فى كلام المدرس + فئات كلام الطلاب}} \times ١٠٠$$

$$\text{نسبة كلام الطلاب} = \frac{\text{المتشابهات فى فئة كلام الطلاب}}{\text{المتشابهات فى كلام المدرس + فئات كلام الطلاب}} \times ١٠٠$$

٢- سجل مرات الكلام المكررة المستعملة لإكمال العبارات (نعم، يعنى، نحن نعرف، أو بعض التنهدات مثل (آه، أو حركة تصدر من الفم دليل الرفض، أو دليل الاستغراب).

____

____

____

٣- الأسئلة: اكتب عدد الأسئلة التى سئلت:

المتشعبة: ____________

المحددة: ____________

المؤلفة فى سطور

خولة فاضل الزبيدى:

المؤهلات الدراسية:

حاصلة على درجة الدكتوراة فى مناهج وطرق التدريس من جامعة لفبرا - المملكة المتحدة ١٩٨٦م .

الوظيفة الحالية:

- متفرغة للدراسات والتأليف فى مجالات التربية والتعليم.

الأنشطة العلمية:

- الاشتراك فى ترجمة كتاب "تقييم مهارات الإدارة" مع د. اعتدال شافعى، معهد الإدارة العامة ١٤٢٣هـ.
- "أطفالنا .... هل نسىء معاملتهم": **بنات حواء**، السنة الثانية، العدد الخامس، ديسمبر ١٩٩٨م.
- التعليم الابتدائى، مناهجه وطرق تدريسه: **القوافل**، العدد الثامن ١٤١٤هـ، ١٩٩٣م.
- القراءة، أصولها وتدريسها وعلاج ضعفها: **درر شرقية**، العدد الخامس، ١٤١١هـ، ١٩٩١م.
- الكآبة .... مرض العصر الحديث: **بنات حواء**، السنة الأولى، العدد ١١، مايو ١٩٨٨م.
- الخلافات العائلية .... ظاهرة صحية: **بنات حواء**، السنة الأولى، العدد ٧، ١٩٨٨م.
- تربية الطفل فى العالم العربى والإسلامى: **درر شرقية**، العدد الثانى، ١٤٠٨هـ، ١٩٨٨م.

٤- أسماء الطلبة: اكتب عدد المرات التى ناديت الطلبة فيها بأسمائهم.

الوقفات: ______________________

التفكير: ______________________

٥- التعزيز: اكتب عدد مرات التعزيز التى استعملت:

التعزيز اللفظي: ______________________

التعزيز غير اللفظي: ______________________

٦- القنوات الحسية: اكتب عدد المرات التى أراد الطلبة فيها تغيير القنوات الحسية:

____

المصادر الإنجليزية العامة:

1. Ahmann, J. S., and Glock, M.D. (1981) Evaluating Students Programs. Boston: Allyn and Bacon.

2. Anderson, L. & Block, J. (1987). Mastery Learning models. In M. J. Dunkin (Ed.). International encyclopedia of teaching and teacher education (pp 58-67) New York: Pergamon.

3. Beane, J. A., Toepfer, C. F., Jr. Alessi, S. J. Jr (1986). Curriculum Planning and Development. Boston: Allyn and Bacon.

4. Block, J. (1987). Mastery Learning models. In M.J. Dunkin (Ed.), International encyclopedia of teaching and teach. Education. New York: Pergamon.

5. Blumenfeld., P.C., Soloway, E., Marx, R.W., Krajcik, J.S., Guzdial, M., & Plain Scar, A. (1991). Motivation Project-based learning Educational Psychological, 26, 369 - 398

6. Borich, G. (1994). Observation skills for effective teaching (2nd ed.) Englewood cliffs, NJ; Merrill/Prentice Hall. Borich, G. (1995). Becoming a teacher: An inquiring dialogue for the beginning teacher. Bristol, PA; Falmer Press.

7. Brophy, J. E., & Good, T.L, (1970) Teacher's Communication of differential Expectation for children's classroom performance: Some behavioral data. Journal of Educational Psychology, 61, 365-374.

8. Brophy, J; & Good, T. (1974). Teacher - Student relationships: causes and consequences. New York: Holt, Rinehart & Winston

9. Brown, G., & Edmondson, R., (1984). Asking Questions. In: E. Wragg (Ed)., Classroom teaching skills (pp 97 - 119), New York: Nichols. Block, J. H., Efthim, H. F., & Burns, R.B., (1989). Building Effective expectation for children's classroom performance: Some behavioral data. Journal of Educational Psychology, 61, 365-374.

10. Brown C. (spring 1976). Teacher Expectation: Sociopsychology dynamic. Review of Educational Research, 46 (2), 185-212.

11. Brown, G., & Wragg, E., (1993), Questioning. London, Routledge.

12. Cauter, L., and Cauter, M. (19760. Assertive Discipline: A Take Charge Approach for Today's Educator. Los Angles: Cauter and Association.

13. Cooper, J.M., et al (1986) Classroom Teaching Skills, 3ed ed. Lexington. Mass, D.C. Health.

14. Davis, O.L., Jr., et al (1970) Basic Teaching Tasks. The University of Taxes at Austin.

15. Dillon, J. T. (1983). Teaching and the Art of Questioning. Bloomington, Ind; Phi Delta Kappa Educational Foundation.

16. Dillion, J. T. (1988), Questioning and Teaching: a manual of practice. New York: Teaching College

17. Press. Gall. M., (1984), Synthesis of research on questioning in recitation. Educational leadership, 42(3), 40 - 49.

18. Duke, R., Grunwald, B.B., and Pepper, F. C. (1982). Maintaining Sanity in the Classroom, 2nd ed. New York: Harper and Row.

19. Eisrer, E; (1969). Instructional and expressive educational objectives their formulation and use in Curriculum. In W. Popham, E. Eisner, H. Sullivan, & L. Tyler (eds); Instructional Objectives: Monograph series on Curriculum Evaluation, No. 3 (PP 1-18) Chicago: Rand McNally.

20. Eisenberg, A.M., and Smith, Jr., R.R. (1971). Nonverbal Communication: Indian Polis. Ind.: Bobbs-Merrill

21. Emmer, E.T., and Evertson, C.M. (January 1981). Synthesis of research on Classroom Management. Educational Leadership, 342 - 347

22. Emmer, E.T.,.Everston, C., Clements, B., & Worsham, M. (1994).

23. Classroom Management for Secondary Teachers. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

24. Gagn?e, R. M; Yekovich, C; & Yekovich, F. (1993). The Cognitive Psychology of School Learning. Boston: Little, Brown.

25. Gagn?e, R. M & Briggs, L. (1992). Principles of Instructional design. New York: Holt, Rinehart & Winston.

26. Galloway, C. (1976) Silent Language in the Classroom. Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa Educational Foundation, Fastback 86.

27. Good, T.L., and Brophy, J.E. (1987). Looking in Classrooms, 4th ed. New York: Harper and Row.

28. Good, T. & Brophy, J. (1990) looking in classrooms (5th ed.) New York: Harper & Row

29. Hunkins, F.P. (1989) Teaching Thinking Through effective questioning. Boston: Christopher - Gordon.

30. Hurt, H.T., Scott, M.D., and McCroskey, J.C. (1978). Communication in the Classroom. Menlo Park, Calif.: Addison-Westey

31. Hyman, R.T. (1979). Strategic Questioning. Englewood Clifs, N.J. Prentice-Hall

32. Redfield, D., & Roussean, E. (1981). Ameta - analysis of experimental research of teacher questioning behavior. Review of Educational Research, 51, 237 - 245.

33. Reynolds, M.C (Ed). (1989). Knowledge base for the beginning teachers. New York: Pergamon.

34. Row, M.B (1986). Wail time: Slowing down may be a way of Speeding up. Journal of Teacher Education, 23 (January - February), 43-49.

35. Silvernail, D.L. (1979) Teaching Styles as Related to Student Achievement. Washington, D.C.: National Education Association.

36. Sokolove, S., Sadker, D., and Sadker, M. (1986) Interpersonal Communication Skills. In Classroom Teaching Skills, 3rd ed., Copper, J. M., (ed). Lexington, Mass.: D.C. Health.

37. Tyler, R.W (1974). Consideration in Selecting Objectives, in D.A. Payne (Ed). Curriculum evaluation: Commentaries on Purpose, process, product. Lexington, MA: D. C. Heath.

38. Wiggins, G. (1992). Creating test worth taking. Educational Leadership, 49 (8), 26-34.

39. Wilen, W.W. (1992). Questioning Skills for Teachers. Washington, D.C.; National Education Association

40. Woolfolk, A.E. (1987). Educational Psychology for Teachers. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

41. York: Harper and Row (1977). 10 Steps to good discipline. Today's Education, 66, 61-63.

المصادر العربيـة:

١ – جابر عبد الحميد دكتور فوزى زاهر دكتور سليمان الخضيرى الشيخ **مهارات التدريس** ١٩٩٦م دار النهضة العربية.

٢ – جابر عبد الحميد، عايف حبيب: **أساسيات التدريس** ١٩٦٧م بغداد: مطبعة العانى.

٣ – دكتور محمود عبدالرزاق، دكتورة هدى محمود الناشف: **إدارة الصف المدرسى** ١٩٩٤م دار الفكر العربى.

٤ – جابر عبد الحميد، **كيفية صياغة الأهداف السلوكية،** البحرين ١٩٨٤م مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج.

٥ – د. تيسير الكيلانى، إياد ملحم، **التوجيه الفنى فى أصول التربية والتدريس** ١٩٨٦م مكتبة لبنان.

٦ – على الشوبكى: **المدرسة والتربية وإدارة الصفوف** ١٩٧٧م؛ دار مكتبة الحياة.

٧ – د. فهد الدليم، د. عبدالله عبد الجواد، د. محمد عمران: **أسس ومفاهيم القياس والتقويم فى مجال التعليم؛** ١٩٩٧م مطابع المجد.

٨ – د. محمد عبد القادر أحمد: **طرق التدريس العامة** ١٩٩٥م؛ مكتبة النهضة المصرية.

هذا الكتاب

من أهم اللحظات التى يعتز بها المدرس دومًا في حياته هي اللحظات الأولى لدخوله الفصل للتدريس. وتبقى هذه الذكرى عالقة في الذهن بمشاعر جميلة لا يمكن نسيانها لأهميتها النفسية والشخصية والعلمية عندنا نحن المدرسين، وسبب اعتبار هذه اللحظات مهمة، أنها حصيلة دراسة سنوات عديدة ومعاناة و اختبارات ونتائج مرضية وغير مرضية، لتحقيق ما كنا نصبو إليه في الصغر عندما يقول الطفل في براءة طامحاً ومستشرفاً للمستقبل: أريد أن أكون مدرساً إن شاء الله.

وستبقى مهنة التدريس الأكثر تقديرًا واحترامًا؛ لأنها هى الأساس في نقل الإنسان من الظلمة إلى النور، ومن الجهل إلى العلم والمعرفة. وسيبقى المدرِّس مطالبًا بالتطور وتحديث طرق تدريسه؛ لأنه المسئول الأول عن إعداد جيل التقدم والتغيير.

ويوضح هذا الكتاب كيف يمكن تطوير العملية التدريسية (التعليمية) والمدرس معًا، وتدريبه نحو الأفضل.

ردمك : ٥-٩٥-٠٩-١٤-٩٩٦٠

تصميم وإخراج وطباعة الإدارة العامة للطباعة والنشر - معهد الإدارة العامة ١٤٢٤هـ